

# Religiøs læring i sosiale praksiser

*En etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring*

Elisabeth Tveito Johnsen

Avhandling for graden Philosophiae Doctor

Det teologiske fakultet

Universitetet i Oslo

© Elisabeth Tveito Johnsen, 2014

*Doktoravhandlinger forsvart ved  
Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo.  
Nr. 52*

ISSN 1502-010X

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: Hanne Baadsgaard Utigard.  
Trykk og innbinding: AIT Oslo AS, 2014

Produsert i samarbeid med Akademika forlag, Oslo.  
Avhandlingen blir kun produsert av Akademika publishing i forbindelse med disputas.  
Alle henvendelser vedrørende avhandlingen skal rettes til rettighetshaver eller enheten der doktorgrad er forsvart.

*Akademika forlag er et heleid datterselskap av  
Akademika AS, som eies av Studentsamskipnaden i Oslo.*

# Religiøs læring i sosiale praksiser

## En etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring

### En artikkelbasert PhD-avhandling:

**Artikkel 1:** Johnsen, E. T. (2008) «Barneteologi møter trosopplæring til gjensidig kritisk dialog» s.10-33. I: S. Sagberg, (red.) *Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn*. Oslo: IKO-forlaget.

**Artikkel 2:** Johnsen, E. T. (2010) «Jesu Lidelse, død og oppstandelse. En barneteologisk analyse av trosopplæring om påsken». I: *Prismet* 61 (1) s.19–39.

**Artikkel 3:** Johnsen, E. T. (2012) «Hvordan medierer undervisningspreget trosopplæring kristen tro og tradisjon? En Vygotskij-inspirert analyse av læringssituasjoner i Den norske kirkes trosopplæring». I: *Teologisk tidsskrift* 2 (1) s.138-166.

**Artikkel 4:** Johnsen, E.T. (2013) «Læring inn i den kristne religionen. Mediering og subjektivering». *Prismet* 64 (3), s. 95-123

**Artikkel 5:** Johnsen, E.T. (2014) «Gudstjenestelæring gjennom deltakelse» s.151- 179 + noter s.229-236. I: G. Hellemo (red.) *Gudstjeneste på ny*. Oslo: Universitetsforlaget

## Innhold

Sammendrag.....	5
Abstract.....	7
Forord.....	9
Kapittel 1: Innledning.....	13
1.1 Læring i et religionssamfunn .....	13
1.2 Lokalisering og forskningsprosess .....	19
1.3 Analyseenhet.....	23
1.4 Problemstilling og presisering.....	28
1.5 Forskningsdesign og refleksiv metodologi .....	32
1.6 Vitenskapsteoretisk plassering.....	36
1.7 Disiplin .....	38
1.8 Forskningsoversikt .....	42
1.8.1 Etnografisk forskning med metodiske likhetstrekk .....	42
1.8.2 Etnografisk forskning med teoretiske likhetstrekk .....	45
1.8.3 Forskning på Den norske kirkes trosopplæring.....	48
1.9 Sammendrag av artiklene.....	53
Kapittel 2: Metode.....	56
2.1 Innledning .....	56
2.2 Dataetableringsfasen .....	57
2.2.1 Utvalg .....	57
2.2.2. Materiale .....	60
2.2.3. Deltagende observasjon.....	62
2.2.4 Videoobservasjon.....	64
2.2.5 Intervjuer .....	65
2.2.6 Fortolkning i dataetableringsfasen .....	66

2.3 Analysefasen .....	67
2.3.1 Analysestrategi .....	67
2.3.2 Reliabilitet og validitet .....	70
2.4. Forskningsetikk .....	73
2.4.1 Informert samtykke .....	73
2.4.2 Konfidensialitet .....	75
2.4.3 Risiko for belastning .....	77
2.4.4 Analyse og publisering .....	80
2.4.5 Observasjon av barn .....	84
2.5. Metodologisk ekskurs .....	86
2.5.1 Forskning som samarbeid .....	86
2.5.2 Barn som medforskere .....	89
Kapittel 3: Analyse på tvers av artiklene .....	93
3.1 Læringsmetaforer .....	94
3.1.1 Tilegnelse, deltagelse og kunnskaping .....	95
3.1.2 Læring i Menighet 1 .....	98
3.1.3 Læring i Menighet 2 .....	104
3.2 Mediering .....	111
3.2.1. Primære, sekundære og tertiære artefakter .....	113
3.2.2 Bibelfortellinger .....	116
3.2.3 Lek .....	118
3.2.4. Kirkerommet .....	122
3.4. Identifiserings- og forhandlingsprosesser .....	130
3.4.1 Identifisering og forhandlingsåpenhet .....	132
3.4.2 Identitetsdannende erfaringer .....	134
3.4.3 Forhandle religiøs mening .....	136
3.4.4 Forhandle religion utenfor kirken .....	139

3.4.5 Identifisering og konflikt .....	142
3.4.5 Et fellesskap av fremmede.....	150
Kapittel 4: Avslutning.....	154
Litteratur .....	157
Internettkilder .....	171
Vedlegg.....	173
Artiklene i avhandlingen.....	188

## Sammendrag

I PhD-avhandlingen *Religiøs læring i sosiale praksiser. En etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring* analyserer Elisabeth Tveito Johnsen hvordan barn lærer religion gjennom å delta på trosopplæring i Den norske kirke. Det eksisterer lite religionspedagogisk forskning på hvordan religiøs læring skjer i andre sosiale praksiser enn skolens religionsundervisning. Gjennom å bruke empirisk materiale fra trosopplæring i Den norske kirke argumenterer Johnsen for at religionspedagogikk kan omfatte alle sosiale praksiser der religiøs læring finner sted.

Det teoretiske bidraget i avhandlingen er Johnsens utforskning av hvordan ulike pedagogiske teorier kan brukes for å drøfte hva religiøs læring er – og hvordan den skjer – i sosiale praksiser. Forskningen er forankret i den sosio-kulturelle tradisjonen med røtter tilbake til Lev Vygotsky, men det argumenteres for at det i forskning på religiøs læring kan være hensiktsmessig å operere med flere forståelser av læring ved siden av hverandre. Noe av det særegne ved avhandlingens teoribruk er at forskeren går på tvers av etablerte skillelinjer mellom ulike pedagogiske teoritradisjoner. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at sosio-kulturell læringsteori kombineres med fenomenologisk subjektiveringsteori. Gjennom å kombinere disse teoretiske posisjonene viser Johnsen at religiøs læring involverer både medieringsprosesser og subjektiveringsprosesser.

Metodologisk bidrar avhandlingen til å vise hvordan et avgrenset etnografisk feltarbeid kan utvikle kunnskap som har empirisk og teoretisk validitet ut over det studerte utvalget. Analysene av trosopplæring og gudstjenester i to menigheter bidrar med analyseredskaper som andre forskere – samt ansatte og frivillige i Den norske kirke – kan bruke for å reflektere systematisk over hvordan ulike aktiviteter legger til rette for læring. Metodologisk argumenterer Johnsen for et forskningsdesign der egne empiriske funn anses som foreløpig, åpen og ufullstendig kunnskap. Avhandlingen synliggjør at det å innføre nye teorier i løpet av en forskningsprosess kan føre til at flere elementer ved det empiriske materialet kommer frem.

Det empiriske bidraget i avhandlingen er at Johnsen gjennom analysene viser at religiøs læring er en integrert del av læringssituasjonene, og at læring ikke er noe som skjer utenfor eller i forlengelsen av en religiøs kunnskapsproduksjon. Forskeren drøfter spesielt hvordan bruk av artefakter som bibelfortellinger, lek og kirkerommet medierer religiøse virkelighetsforestillinger. Analysene viser at artefaktene skaper muligheter som fungerer forskjellig for personer som har kjennskap til den symbolske kunnskapen som er distribuert i artefaktene og for de som ikke har en slik form for kunnskap. Sammenfattende argumenterer Johnsen for at religiøs læring i Den norske kirkes trosopplæring bør forstås som en hybrid aktivitet der kristen tro og tradisjon

blandes sammen med de religiøst «urene» delene barn har med seg fra andre sosiale og kulturelle sammenhenger.



## Abstract

The PhD-thesis *Religious learning in social practices. An ethnographic study of mediation, identification, and negotiation processes in religious education in the Church of Norway* analyzes how children learn religion through participation in religious education activities in the Church of Norway. This thesis fills a gap in religious education research by exploring how religious learning takes place in social practices beyond the classroom's walls. By using empirical material from religious education in the Church of Norway, Johnsen argues that religious education research should include every social practice where religious learning takes place.

Johnsen's theoretical contribution consists of an exploration of how different pedagogical theories give insights into what religious learning is about, and how it takes place in social practices. The research project is grounded in the sociocultural tradition that originates from the writings of Lev Vygotsky, but it is argued that research on religious learning might operate with several theoretical conceptions of learning. One of the theoretically significant elements of the thesis is that it cuts across established lines of thought in pedagogical theory. This becomes apparent in the way in which sociocultural theory is combined with perspectives from phenomenological subjectification theory. By combining these theoretical positions, Johnsen shows how religious learning involves both mediation and subjectification processes.

Methodologically, the thesis demonstrates how a limited ethnographic field study results in knowledge that has broader relevance and validity. The analysis of educational situations and services in two congregations has resulted in findings useful to both other researchers and employees and volunteers seeking to reflect systematically about how different activities facilitate learning. Johnsen takes a methodological stance that argues for understanding empirical findings as preliminary, open, and incomplete knowledge. The thesis shows how the introduction of new theories during the research process makes it possible to perform an analysis that enlarges, deepens, and nuances fieldwork material.

The empirical contribution of the dissertation is that Johnsen, throughout the analysis, shows that religious learning is an integrated part of all the learning situations studied, and that learning is not something that takes place outside or in the prolongation of religious knowledge production. The researcher discusses in particular how the use of artifacts, such as biblical stories, play, and use of church rooms mediates religious conceptions of reality. The analysis shows that artifacts create different possibilities for people who are acquainted with the symbolic knowledge distributed in the artifacts, and those who do not possess this kind of knowledge in advance. The overall argument is that religious learning in the Church of Norway ought to be

understood as a hybrid activity where Christian faith and tradition are intermingled with the social and cultural backgrounds children bring with them to religious education.

## Forord

Det å skrive PhD-avhandling har vært en prosess som har inneholdt de fleste følelser. Jeg har tidvis vært utrolig inspirert og glad, og i andre faser har jeg nesten gitt opp. Midt i alt dette har jeg hatt mange mennesker rundt meg som har vært viktige.

De første jeg vil takke er trosopplærere og barna i Menighet 1 og Menighet 2. Denne avhandlingen er helt avhengig av at jeg fikk lov til å være tilstede som observatør på deres trosopplæring. Det er rart å tenke på at for meg er trosopplæringen som fant sted i 2008 som om det var i går, mens det for trosopplærerne og barna sannsynligvis kun er et vagt minne. Jeg har fortsatt å se på videoopptak og lese observasjonsrapporter om det som skjedde under feltarbeidet, men barna er ikke lenger 6-9 år. De er 12-14 år, og noen av dem ble konfirmert dette året. Flere av trosopplærerne jobber fortsatt med trosopplæring, mens andre har begynt i andre jobber. Deres liv har gått videre, og jeg er glad for at mitt også snart skal gjøre det!

Den neste jeg vil takke er hovedveileder Trond Skard Dokka ved Det teologiske fakultet (TF). Han har stått last og brast ved min side i alle prosessene jeg har gått gjennom. Trond har vært en leser som har gitt tilbakemeldinger jeg ofte har brukt litt tid på å forstå, men som jeg alltid har sett verdien av etter noen dager. Takk for mulighet til å få utforske stadig nye teoretiske landskaper!

De neste jeg vil takke er mine biveiledere. Berit Bae på Høyskolen i Oslo og Akershus kontaktet jeg etter å ha lest doktoravhandlingen hennes. Vi møttes første gang på kaffebaren på Universitetsbiblioteket, og det var også stedet vi hadde vår siste veiledningssamtale ikke lenge før levering. Berit hjalp meg med å sette meg inn i etnografisk metode og designe feltarbeidsfasen av prosjektet. Hun hjalp meg til å se det betydningsfulle i de små hendelsene som gjentar seg. Jeg var heldig som traff henne! Min andre biveileder er Geir Afdal ved Det teologiske Menighetsfakultetet (MF). Vår relasjon ble innledet da han responderte på et fremlegg jeg hadde som del av PhD-programmet på TF. Han inviterte meg inn i forskergruppen LE TRA (LEarning TRAjectories), og ble etter hvert min biveileder, selv om han var massivt overarbeidet. Geirs veiledning har vært viktig for meg med hensyn til analysefasen. Han har satt meg på spor av teoretikere som har fått avgjørende betydning i de siste artiklene og i kappeteksten. Tusen takk!

Jeg vil takke Øyvind Norderval og Terje Stordalen som har vært lederne for PhD-programmet på TF. De – og forskningsrådgiver Ingun Gjørva – har fulgt opp min progresjon, og at jeg har gjort det jeg skal gjøre med hensyn til PhD-kurs. Takk for tilrettelegging av fremleggsseminarer og for fine og støttende underveissamtaler.

Det har vært to rektorer ved Det praktisk-teologiske seminar (PTS) i løpet av tiden jeg har vært ansatt. Geir Hellemo og Sivert Angel har satt høye krav og vært enormt støttende. De har vært gode til å forstå kombinasjonen av undervisning, forskning, pendling og småbarnsliv. Jeg er veldig glad for å skulle fortsette på PTS under Siverts ledelse.

På PTS er vi nære kollegaer som jobber tett sammen med undervisning og veiledning av studenter. Jeg føler meg så heldig som får jobbe med Merete Thomassen, Halvard Johannessen, Angela Timmann-Mjaaland, Rigmor Smith-Gahrson, Bjørg Michaelsen og Anne Hege Grung. Jeg er også takknemlig for å ha jobbet sammen med de tidligere PTS-kollegaene Espen Dahl, Eivind Berthelsen, Marit Bunkholt, Rolv Nøtvik Jakobsen, Margunn Sandal og ikke minst Gunnfrid Ljones Øierud.

Studentene som har gått på PTS har i løpet av årene opplevd ulike sider av min faglighet. De første fikk høre mye om barneteologi, og de siste har hørt mye om artefakter, mediering og praksisfellesskap. Det har tidvis vært utfordrende å undervise i et fag jeg har vært med på å bygge opp. Noen ganger har samtaler med studenter bidratt til at jeg har tatt nye grep i avhandlingsarbeidet. Jeg er glad for at jeg har fått følge dere et stykke på veien mot å bli teologer og prester, og at dere har tatt følge med meg på vei til å bli ferdig med avhandlingen.

Jeg har hatt viktige kollegaer blant de faste og midlertidig ansatte ved TF. Takk for prat i gangen, i kantina, på seminarer og på samarbeidsmøter. Jeg vil spesielt takke Trygve Wyller, Aud Valborg Tønnessen, Leonora Onarheim, Hallgeir Elstad, Birgitte Lerheim, Brynjulv Norheim, Kaia Dorothea Melbye Schultz Rønsdal, Notto Thelle, Marianne Bjelland Kartzow, Åste Dokka og ikke minst Annhild Tofte Haga. Jeg er stolt av å høre sammen med TF-gjengen!

De siste årene har jeg vært på MF omtrent én gang i måneden for å treffe LETRA (LEarning TRAjectories) på MF. Der har jeg fått og gitt tilbakemelding på tekster fra famlende skisser til ferdige analyser. Det har utvidet mitt teoretiske repertoar og bidratt til at jeg har sett den store verdien av tette forskerfellesskap. Høydepunktet med LETRA var da jeg fikk være med til Boston, og la fram en del av avhandlingen for forskerne ved Boston University, School of Theology. Det var for øvrig min første tur til USA. Takk til Ingrid Reite, Morten Holmqvist, Tone Kaufmann Stangeland, Fredrik Saxegaard, Marianne Rodriguez Nygaard, Øivind Høltedahl, Heid Leganger-Krogstad, Sverre Dag Mogstad og Geir Afdal!

Jeg vil også takke Seksjon for barn, unge og trosopplæring ved Kristine Aksoy, som har bevilget midler til to forskningsprosjekter relatert til avhandlingsarbeidet mitt. Dere har gitt meg mange foredragsutfordringer i løpet av avhandlingsperioden. Jeg er sikker på at deres forespørsler om å

formidle forskningen underveis har hatt innvirkning på det endelige resultatet. Jeg ser frem til fortsatt samarbeid, blant annet gjennom Faglig referansegruppe for trosopplæringsreformen.

Jeg har samarbeidet med Fagråd for kateketikk i Presteforeningen om videreutdanningskurset Presten som teolog og liturg i trosopplæringen. Samtalene på forhånd og gjennomføringen av kurset bidro til oppmuntring i en ganske krevende fase av prosjektet.

I løpet av de siste årene har jeg vært del av Norsk religionspedagogisk forening (NoReFo). Dette har hjulpet meg til å sortere hva som rører seg innenfor religionspedagogikk som forskningsdisiplin, både nasjonalt og internasjonalt. Det at det er religionspedagoger både med teologisk og religionsvitenskapelig bakgrunn i NoReFO, er noe av det jeg synes er mest spennende med møtene i NoReFo.

De fem artiklene som inngår i avhandlingen er publisert i Prismet, i Teologisk tidsskrift, på IKO-forlaget og på Universitetsforlaget. Alle steder har det vært gode redaktører og ikke minst dyktige redaksjonssekretærer, språk- og korrekturlesere som har gjort at tekstene har færre komma- og skrivefeil enn de ellers ville hatt. Til sist har Håkon M. E. Sundaune gjort en god jobb med å rette opp språklig slurv og ymist anna.

Jeg vil også takke noen kollegaer som jeg ikke har jobbet direkte med. Sturla Sagberg ved Dronning Mauds Minne og Bernd Krupka ved Kirkelig utdanningssenter i Nord har innviet meg i internasjonale nettverk og tatt meg med på internasjonale konferanser. På deres anbefaling er jeg tatt opp som assosiert medlem av International Seminar on Religious Education and Values (ISREV). Noe som blant satte meg i kontakt med Friedrich Schweitzer ved Universitetet i Tübingen og det tyskspråklige barneteologimiljøet. Jeg vil også takke Thor André Skrefsrud ved Høgskolen i Hedmark, som var respondent på det avsluttende mastraseminaret. Hans respons gav meg lyst til å gå i gang med innspurten.

Uten venner ville jeg hatt et dårlig liv. Noen uker har vennekontakten vært redusert til Facebook. Jeg er glad for alle heia-ropene jeg har fått virtuelt! Det beste er imidlertid å være sammen med venner InRealLife. Den siste tida har det blitt alt for sjelden, men det skal snart bli rettet opp. Dere skal ha takk for at dere har fortsatt å spørre hvordan det går med skrivingen. Spesiell takk til Cecilie Ulstein-Brokner og Solvor Vasshus. Takk også til Åshild Mathisen, som pushet meg til å skrive noen ganger i Vårt Land. Hølenvenner, og spesielt nabovennene våre Silje Martens og Ole Thomas Evensen, har bidratt med hverdagsmiddager, henting av barn i barnehage og skole samt tur i skogen og vin på kveldene. Hølen er et skikkelig bra sted å bo. Takk!

Familie er så viktig at det nesten ikke kan sies. Foreldrene mine Klara og Oddvar og svigerforeldrene mine Kari og Paul har bidratt med både emosjonell og funksjonell støtte. Det samme har søsken, svigersøsken og deres barn. Takk til Asbjørn, Stine og Oddvar Johannes, Rebekka, Per og Martha, Markus, Karen og Gabriel, og Trine, Stian, Ea og Ask. Dere kan ikke beskrives som noe annet enn fantastiske.

Til sist de viktigste: Truls er mannen over alle menn. Han har vært dritlei av avhandlingen. Det er jeg den første som forstår. Han har båret over med at jeg har vært fjern i blikket og tenkt mer på Vygotsky enn på ham i perioder. Han har reist på utallige høst- og vinterferier alene med jentene våre. Han har gledet seg sammen med meg når jeg har vært glad, og han har trøstet meg når jeg har tenkt at dette kommer aldri til å gå bra. Tusen takk!

Aller sist: Sofie og Maria. Denne avhandlingen er dedikert til dem. De har blitt født og blitt store i løpet av tiden jeg har jobbet på PTS. De, og deres mange venner, har gitt meg daglige påminnelser om hvordan det er å være barn helt på ordentlig. De har gjort at barna i avhandlingen ikke har blitt abstrahert fra virkelig barneliv. Det er en stor og betydningsfull innsats. Tusen takk!

ETJ

Hølen kl. 16.40 29.juni 2014

# Kapittel 1: Innledning

## *1.1 Læring i et religionssamfunn*

Det er bred politisk enighet i Norge om at «opplæring» i en bestemt religion ikke er skolens oppgave, men at det skal skje i hjemmene og i regi av det enkelte religionssamfunn. Det er imidlertid få som vet hva som skjer på læringsaktiviteter i regi av religionssamfunnene. Verken foreldre, politikere eller forskere vet mye om hvordan barn lærer religion gjennom å delta på slike aktiviteter. Til forskjell fra skolens religionsundervisning er antallet empiriske studier svært begrenset. Religionssamfunnenes læringsaktiviteter er et lite utforsket felt både i Norge og internasjonalt. Denne avhandlingen bruker trosopplæring i Den norske kirke som case for å undersøke hvordan barn lærer religion gjennom å delta på læringsaktiviteter arrangert av et religionssamfunn.

Tematikken i avhandlingen er ikke å undersøke hva enkeltbarn «husker» som følge av å ha deltatt på trosopplæring. Det er ikke læring som en individuell konstruksjon av kunnskap som er analyseenheten i studien (Matusov 2007:320). Jeg tilnærmer meg læring i Den norske kirkes trosopplæring som en sosial praksis. Det å studere læring som en sosial praksis innebærer at læring, forståelse og kunnskap konseptualiseres som aktiviteter med en iboende sosial og fremforhandlet karakter. Det betyr også at jeg forstår virkeligheten som gjensidig sosialt konstituert av på den ene siden aktivitetssystemer, og på den andre siden aktørers forståelse av disse systemene (jfr. Lave og Wenger 1991:50). Jeg begrenser ikke læring til aktiviteter som finner sted etter, utenfor eller i forlengelsen av den religiøse kunnskapsproduksjonen, men betrakter læring som en integrert del av selve virksomheten (jfr. Afdal 2013:171-172). Det jeg undersøker er altså mer enn det som undervises på trosopplæring i Den norske kirke (jfr. Greeno 1998:14). De spørsmålene jeg undersøker er snarere hvilke forståelser av læring som blir praktisert i ulike læringssituasjoner og hvordan religion blir mediert og fremforhandlet gjennom bruk av artefakter.

Det å forske på hvordan barn lærer religion i Den norske kirkes trosopplæring er interessant fordi dette religionssamfunnet har en særstilling som majoritetsreligion i det norske samfunn. Selv om Den norske kirke ikke lenger er en statskirke, fastholder Grunnloven at «Den norske Kirke, en evangelisk-luthersk Kirke, forbliver Norges Folkekirke og understøttes som saadan af Staten».<sup>1</sup> Det som gjør Den norske kirke interessant som pedagogisk forskningsobjekt

---

1 Kongeriget Norges Grundlov §16 : «Alle Indvaanere af Riget have fri Religionsøvelse. Den norske Kirke, en evangelisk-luthersk Kirke, forbliver Norges Folkekirke og understøttes som saadan af Staten. Nærmere Bestemmelser om dens Ordning fastsættes ved Lov. Alle Tros- og Livssynssamfund skulle understøttes paa lige Linje». Grlbest. 21. mai 2012.

er at det pågår en reform av læringsaktivitetene i dette religionssamfunnet. Reformen, som går under betegnelsen «trosopplæringsreformen», ble igangsatt i 2003 etter at Stortinget vedtok at alle menigheter i Den norske kirke og andre tros- og livssynssamfunn skulle få mulighet til å forbedre og utvide sin opplæring til barn og unge (Innst. S nr. 200 [2002-2003]). I stortingsmeldingen '*...til et åpent liv i tro og tillit.*' *Dåpsopplæring i Den norske kirke*, som la grunnlaget for stortingsbehandlingen av trosopplæringsreformen, la regjeringen vekt på at det å lære om egen tro er viktig for at barn og unge skal utvikle en trygg, religiøs identitetsutvikling i møte med et økende kulturelt og religiøst mangfold (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2000:54). I følge Stortingets vedtak i saken skal ikke reformen være spesielt beregnet for de mest religiøst aktive i Den norske kirke. Trosopplæringen skal ha et omfang på omtrent 300 timer, og skal tilbys alle dømte mellom 0 og 18 år (ibid.:33). De ti første årene av reformen har Stortinget gradvis økt sine bevilgninger. I statsbudsjettet for 2013-2014 ble det bevilget 302,5 millioner til dette formålet, og Stortinget anser «trosopplæringsreformen som et av de viktigste tiltakene for å bevare Den norske kirke som folkekirke» (Statsbudsjettet 2013-2014 Prop 1 s.16).

Den grunnlovsmessige plasseringen av Den norske kirke som Norges folkekirke, og Stortingets forventninger til trosopplæringsreformen, gjør det politisk interessant at det forskes på hva som finner sted på læringsaktivitetene i Den norske kirkes trosopplæring. Fra et pedagogisk og religionspedagogisk perspektiv er trosopplæring i Den norske kirke et interessant forskningsobjekt fordi læringssituasjonene finner sted utenfor det formelle utdanningssystemet. Innenfor pedagogisk forskning har det siden slutten av 1980-tallet funnet sted en dreining fra det som kalles en undervisningsdiskurs til en læringsdiskurs (Wenger 1998:263, Engeström [1991] 2005:157, Afdal 2008:230).<sup>2</sup> Denne dreiningen innebærer blant annet at skolens læringsaktiviteter ikke lenger har en paradigmatiske status med hensyn til å studere læring (Afdal 2011b, Mogstad 2013). For forskere innenfor den sosio-kulturelle tradisjonen etter russeren Lev Vygotsky har forskningsinteressen de siste tre år vært å studere læring i organisasjoner, i bedrifter og i andre sosiale nettverk (Lave og Wenger 1991, Wenger 1998, Engeström 2001, Paavola og Hakkarainen 2005).

Dreiningen i retning av å studere læring utenfor formelle utdanningsinstitusjoner har i liten grad i påvirket den religionspedagogiske forskningsdiskursen. I Norge – men også i land som England og Tyskland – har den religionspedagogiske forskningen fortsatt skolens

---

<sup>2</sup> *Diskurs* brukes her, og i avhandlingen for øvrig, slik det defineres hos Neuman 2001. «En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som ved å innskripe seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner» (Neuman 2001:18). Når jeg betegner noe som *diskursivt* innebærer det at et sett med utsagn og praksiser er institusjonalisert som en diskurs i en mer eller mindre avgrenset institusjon (jfr. Neuman 2001:178).



religionsundervisning som sitt primære empiriske og teoretiske felt (Lied 2006, Hull 2005, Schweitzer 2006). De fleste religionspedagogiske bidragene jeg kjenner som berører hvordan barn lærer religion i et religionssamfunn, er primært religionsvitenskapelig orienterte studier av minoritetsreligioner (se for eksempel Østberg 1999, Østberg 2000, Preston 2005, Berglund 2010, Nicolaisen 2013, Nesbitt 1998, Nesbitt 2001, Nesbitt og Jackson 2006, Arweck og Nesbitt 2011, Gent 2011). Det er imidlertid også noen studier av læringssituasjoner som finner sted i kirkelige majoritetsreligiøse kontekster (se for eksempel Schweitzer 2008, Krupka 2012, Høegh 2012, Porkka 2012, Krupka og Reite 2010, Meyer 2014).

Det som gjør avhandlingen forskjellig fra disse studiene er at jeg primært bruker pedagogiske teorier om læring, og ikke teorier om religion som er utviklet innenfor teologi, religionsvitenskap eller religionssosiologi. Bidraget mitt til den religionspedagogiske forskningsdiskursen er at jeg analyserer læringssituasjoner som finner sted i et religionssamfunn med pedagogiske analyseredskaper. Jeg drøfter trosopplæring i Den norske kirke med utgangspunkt i teorier om læring for å utvikle et empirisk forankret teoretisk bidrag om religiøs læring. Med unntak av Chris Hermans teoretiske studie *Participatory Learning. Religious Education in a Globalizing Society* (Hermans 2003) er dette i liten grad gjort tidligere. Religionspedagogisk forskning, både teoretiske og empiriske bidrag, har i liten grad brukt pedagogiske teorier for å drøfte undervisningssituasjoner og andre læringssituasjoner (Afdal 2009). Dette kan henge sammen med at disiplinen rekrutterer flere forskere fra religionsvitenskap og teologi enn fra pedagogiske fagmiljøer (Skeie 1998, Afdal 2009). Det svake fokuset på pedagogisk teori kan også ha sammenheng med at religiøs pluralitet i skolens religionsfag er definert som disiplinens viktigste faglige tema (Jackson 2004:145).

Denne avhandlingens tyngdepunkt er å gjøre rede for, drøfte og belyse læring som teoretisk begrep, og tilsvarende er jeg mindre grundig med hensyn til religion som teoretisk begrep. Min tilnærming til religion er primært empirisk. Jeg studerer trosopplæring i Den norske kirke som et sted der religion gjøres. Begrunnelsen for at jeg ikke bruker et begrep som *kristendommen* om studieobjektet mitt, er at dette kan oppfattes som at jeg studerer religion som en fast og stabil størrelse. I noen grad bruker jeg uttrykk som kristen tro og tradisjon samt tro og kirke, men dette prøver jeg å unngå i for stor grad fordi det tilhører et teologisk- og kirkeinternt språk.

Da pedagogiske forskere begynte å interessere seg for å studere læring i andre sosiale praksiser enn i formelle utdanningsinstitusjoner, var dette et uttrykk for kritikk av skolens undervisningsformer. Kjernen i kritikken var at de moderne utdanningsinstitusjonene hadde utviklet en forståelse av at kunnskap som læres på skolen uten større problemer lar seg overføre

til å løse oppgaver i arbeidslivet og i hverdagslivet. Fra slutten av 1980-tallet var det stadig flere som mente at dette var en feilslutning med store konsekvenser. Etienne Wenger, som er en viktig teoretiker i denne avhandlingen, gav uttrykk for at det en lærer gjennom å delta på skolens undervisning har blitt alt for fristilt – eller dekontekstualisert – fra de sosiale praksisene skolen skal utdanne barn og ungdom til. «School learning is just learning school» (Wenger 1998:267). Den samme kritikken formuleres i Lave og Wengers innflytelsesrike bok *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* fra 1991. I følge dem preges formelle utdanningsinstitusjoner av en forståelse av kunnskap som en ensidig kognitiv størrelse, og en forståelse av læring som en individuell internaliseringsprosess av et gitt kunnskapsinnhold (Lave og Wenger 1991:47).

Det er viktig å påpeke at kritikken av skolens forståelse av kunnskap og læring ikke var et teoretisk nisjefenomen for noen få forskere. I 1987 var temaet for åpningsforelesningen til Lauren Resnick, president i American Educational Research Association, den økende diskontinuiteten mellom det barn lærer på skolen og det de skal gjøre utenfor skolen (Resnick 1987:13). I følge Resnick er det ikke lenger bare slik at det barn lærer på skolen ikke er relevant for det de gjør utenfor skolen. Det er også slik at kunnskapen barn lærer utenfor skolen ikke lenger brukes som bidrag til skolelæringen. Resnicks konklusjon er at skolelæring («schooling») har blitt et spill («game of school») med symbolske regler som i stadig større grad er isolert fra det vi ellers foretar oss (ibid.:15).

Temaet for denne avhandlingen er ikke hvordan religion læres i norsk skole. Jeg har ikke fortsetninger for å drøfte på empirisk grunnlag om religionsundervisningen i klasserom i Norge er preget av en forståelse av religiøs kunnskap som en ensidig kognitiv størrelse, og om lærerne praktiserer en forståelse av at elevene skal tilegne seg et gitt kunnskapsinnhold om ulike religioner og livssyn. Det jeg vil bemerke er at *Læreplan i Religion, livssyn og etikk* (RLE) inneholder noen punkter som gjør at det er grunn til å forvente en viss grad av dekontekstualisering mellom skolens undervisning og de sosiale praksisene der religionene og livssynene praktiseres. I beskrivelsen av formålet for RLE-faget heter det at faget er «et ordinært skolefag som normalt skal samle alle elever», at «undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk», og at det i faget ikke skal være «forkynnelse eller religionsutøvelse».<sup>3</sup>

Disse formuleringene i formålsparagrafen for RLE fortolker norske forskere forskjellig. Heid Leganger-Krogstad argumenterer på den ene siden for at erfaring og involvering er en forutsetning for læring i enhver læringssituasjon (Leganger-Krogstad 2009:113). Hun understreker at det er nødvendig å ivareta elevenes mulighet for avstand til religion i RLE, men at dette kan ivaretas ved å differensiere mellom religiøse praksiser og aktive arbeidsmetoder («active

---

3 <http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/Formaal/> Lastet ned 23.06.2014.

working methods») (ibid.:122). For å unngå at elever opplever aktive arbeidsmetoder som religiøs praksis, kan læreren bevisstgjøre elevene på at de kan variere mellom å være deltagere, deltagende observatører, observatører eller passive observatører i læringssituasjonene (ibid.). På den andre siden argumenterer Bengt-Ove Andreassen for at RLE skal legge til rette for en kritisk utforskning av hva religion og livssyn er og består av, på linje med hvordan politikkbegrepet utforskes i samfunnsfag (Andreassen 2012:21). Andreassens oppfatning er at religionsundervisningen bør inneholde så lite som mulig som kan forstås som tilslutning til et verdisyn. Skolens oppgave er å lære barna om kunnskapsinnholdet i de ulike religionene og livssynene, og faget skal ikke være et fag der elevene utforsker sine egne eksistensielle spørsmål eller religiøse identitet (ibid.:23-25).

Synspunktene til Leganger-Krogstad og Andreassen synliggjør at ulike forståelser av læring, kunnskap og religion eksisterer side om side i den religionspedagogiske og politiske diskursen om religionsfaget i skolen. Den samme dissensen er ikke diskursiv i ordskiftet om trosopplæring i Den norske kirke. I følge Den norske kirke skal trosopplæring være «en totalformidling der kunnskap og opplevelser i menighet og hjem knyttes sammen med barn og unges livserfaring og livstolkning» (Gud gir – vi deler 2010:5). Min oppfatning er at det diskursive med hensyn til trosopplæring er å gå ut fra at trosopplæring er tilkoblet Den norske kirkes religiøse praksiser, og at barn gjennom å delta på trosopplæring utvikler sin religiøse identitet. Det jeg gjør gjennom analysene i avhandlingen er å omforme de diskursive antagelsene til empiriske spørsmål. Jeg undersøker om læringen som praktiseres i konkrete læringssituasjoner er kontekstualisert eller dekontekstualisert i forhold til de praksisene læringssituasjonene er ment å lede til deltagelse i, og om det som skjer på trosopplæringen kan bidra til religiøs identitetsdannelse. Jeg presiserer dette for å markere forskjellen mellom trosopplæring som en politisk vedtatt ambisjon om noe som skal foregå, og det å analytisk undersøke «hva som faktisk foregår av undervisning og læring i en bestemt sosial praksis og under hvilke betingelser» (Afdal 2008:232).

I 2010 vedtok Kirkemøtet *Gud gir – vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke* (Gud gir – vi deler 2010).<sup>4</sup> Denne planen beskriver Den norske kirkes grunntenkning om trosopplæring, og noen konkrete føringer for trosopplæringen lokalt i menighetene (Gud gir – vi deler 2010). På bakgrunn av denne nasjonale planen skal hver menighet utarbeide sin lokale plan for trosopplæring, og denne skal vedtas av biskopen i det enkelte bispedømme (Fuglseth, Haakedal

---

4 Som Pettersen viser hadde Den norske kirke over tid arbeidet med å utvikle planer for denne delen av sin virksomhet forut for trosopplæringsreformen. *Utkast til Plan for dåpsopplæring* ble prøvd ut i en fireårsperiode før *Plan for dåpsopplæring* ble vedtatt av Kirkemøtet i 1991. *Plan for konfirmasjonstiden* ble vedtatt i 1998 (Pettersen 2007). For en analyse av hvilke forståelser av læring som kommer til syne i de ulike planene, se Holmqvist 2012.

og Schmidt 2012:29). Det er noe rom for lokal tilpasning i skolens læreplaner, men skolene er i hovedsak forpliktet på læreplanene (Leganger-Krogstad 2009:105). Planene i Den norske kirke har en mer veiledende funksjon. Variasjonen i hva som finner sted på trosopplæring i de ulike menighetene er stor, og det er ikke sikkert at de som gjennomfører trosopplæringsaktivitetene er kjent med planene (Fuglseth, Haakedal og Schmidt 2012:45).

For å undersøke religiøs læring i Den norske kirkes trosopplæring har jeg gjennomført et etnografisk feltarbeid i to menigheter som er innbyrdes forskjellige. Begge menighetenes trosopplæring kan gjenfinnes i en rekke andre menigheter (kryssref. 1.8.3, 2.3.2).<sup>5</sup> Etnografi som forskningsmetode kjennetegnes av at forskeren over lengre eller kortere tid observerer personer i aktiviteter slik som de foregår i «naturlige» settinger. Det vil si at forskeren er tilstede der det skjer handling som ikke er arrangert for et forskningsformål. Det forskeren observerer skal være noe som ville funnet sted selv om forskeren ikke var tilstede (Alvesson og Sköldberg 2009:85). Mitt etnografiske feltarbeid fant sted i 2008 og var avgrenset til å observere en trosopplæringsaktivitet i hver av menighetene. Trosopplæringsaktivitetene jeg observerte var for barn i første trinn i Menighet 1, og for barn i første til tredje trinn i Menighet 2. I begge menighetene besto trosopplæringsaktiviteten jeg observerte av en ukentlig to timers samling i kirkerommet over en tidsavgrenset periode, og en avsluttende gudstjeneste der barnas foreldre var spesielt invitert. De fleste av barna hadde lite erfaring med Den norske kirke forut for trosopplæringen.

Analysene jeg har gjort av materialet som ble etablert under feltarbeidet foreligger som fem artikler og denne kappen. Genremessig bærer avhandlingen preg av å være eksplorative. For å åpne opp for å se nye og flere betydninger i det empiriske materialet, har jeg for hver artikkel utvidet og fordypet mitt fortolkningsmessige repertoar (jfr. Alvesson og Sköldberg 2009:273). Artikkelen har blitt til over tid, og er forskjellige med hensyn til hvilke teorier jeg bruker. Det som kjennetegner artiklene er at de er detaljerte analyser av undervisningspregede læringssituasjoner og gudstjenester som er karakteristiske for trosopplæringen i hver av menighetene. De fire første artiklene fokuserer på hvordan religion læres gjennom bruk av artefakter, og spesielt gjennom språklig interaksjon. I den siste artikkelen drøfter jeg hvordan gudstjenestene i materialet legger til rette for religiøs læring. For å skrive kappen har jeg brukt retningslinjene som er utarbeidet ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet (UV) og ved Det teologiske menighetsfakultet (MF) som veiledende dokumenter.<sup>6</sup> I kapittel 1 og kapittel 2 gjør

---

<sup>5</sup> Forskningsprosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) før feltarbeidet med tittelen «Barns deltagelse på kirkelig trosopplæring». Prosjektnummer hos NSD er 17914. <http://pvo.nsd.no/prosjekt/17914>. Lastet ned 24.06.2014.

<sup>6</sup> Retningslinjer for artikkelbaserte avhandlinger på UV: [http://www.uv.uio.no/forskning/doktorgrad-karriere/forskerutdanning/gjennomforing/Krav\\_til\\_kappen.html](http://www.uv.uio.no/forskning/doktorgrad-karriere/forskerutdanning/gjennomforing/Krav_til_kappen.html). Retningslinjer for artikkelbaserte avhandlinger

jeg rede for og drøfter forskningsprosjektets forskningsdesign og dets forskningsdisiplinære, vitenskapsteoretiske, metodiske og forskningsetiske plassering. I kapittel 3 drøfter jeg artiklene på tvers av avhandlingens tre delproblemstillinger. Dette gjør jeg ved å utvide kompleksiteten i de teoretiske begrepene jeg har brukt i artiklene, og ved å utdype og nyansere funn i artiklene ved å trekke inn større deler av det empiriske materiale som ligger til grunn for avhandlingen. I kapittel 4 konkluderer jeg diskusjonen av delproblemstillingene ved å svare på avhandlingens hovedproblemstilling. Kappens analytiske diskusjoner og utdypninger er av en karakter som gjør den til et bidrag i forlengelsen av artiklene.

## ***1.2 Lokalisering og forskningsprosess***

Det å gjøre rede for hvordan egen forskning er en situert aktivitet, og å lokalisere seg i teksten, er forventet av etnografiske forskere (Denzin og Lincoln 2003:4). Enhver fortolker av etnografisk materiale bør inkludere informasjon om sin egen etnografiske situasjon, slik som kjønn, klasse og etnisitet (Angrosino og de Perez 2003:731). Det kan imidlertid være en utfordring å finne den riktige balansen mellom for lite og for mye situerende informasjon. Refleksiv metodologi kan – når den tas ut i ekstremversjonen – resultere i forskning på forskeren. I følge Smith og Deemer kan diskusjonene om forskerens rolle bli endeløse. Forskning som er svært informativ om forskerens situasjon kan fungere distraherende og bidra til at forskningsfeltet kommer ut av fokus (Smith og Deemer 2003:454). Idealet om å lokalisere seg selv som forsker kan som George Marcus humoristisk påpeker gå for langt: «But as the Fijian said to the New Ethnographer, 'That's enough talking about you; let's talk about me'» (Marcus 1998:190).

Den delen av min etnografiske situasjon som jeg vurderer som mest relevant å gjøre rede for, er min lokalisering som høyskolelektor i religionspedagogikk ved Det praktisk teologiske seminar (PTS) ved Universitetet i Oslo. Min forskningsinteresse for religiøs læring i Den norske kirkes trosopplæring har tett sammenheng med at jeg har som oppgave å ivareta og videreutvikle religionspedagogikk ved PTS (Dahl og Stifoss-Hanssen 2003). Da jeg ble ansatt ved PTS hadde det ikke vært en faglig ansatt med ansvar for fagområdet kateketikk og religionspedagogikk på drøyt ti år (ibid.:15). Noe som hadde ført til at det ikke hadde skjedd den samme typen fagutvikling på dette området som innenfor de andre praktisk-teologiske disiplinene ved institusjonen. Det som var utslagsgivende for at styret i PTS opprettet en egen stilling i religionspedagogikk var at det skulle igangsettes en reform av Den norske kirkes dopsopplæring.

Målet for ansettelsen var «å tilføre seminaret en stilling hvor en person får ansvaret for undervisningsopplegg og videre utviklingsarbeid på området» (Dahl og Stifoss-Hanssen 2003:48).

De snart ti årene (fra 2005) jeg har vært ansatt ved PTS har én av mine oppgaver vært å utvikle hva religionspedagogikk skal være innenfor en institusjon som utdanner prester. Denne oppgaven har jeg tatt med meg inn i avhandlingsarbeidet. Avhandlingen bærer preg av at jeg i løpet av forskningsperioden har undersøkt ulike teoretiske forankringspunkter for forskningen, og for religionspedagogikk som undervisningsfag ved PTS. Da jeg begynte avhandlingsarbeidet i 2008 var jeg interessert i å utvikle en barneteologisk religionspedagogikk (Johnsen 2007). De to første artiklene viser at jeg hadde en plan om at avhandlingen skulle være et bidrag til *barneteologi*, som er en form for teologisk barneforskning. Dette ville jeg gjøre gjennom å undersøke hvordan trosopplærere kommuniserer med barn om kristen tro og tradisjon. Inspirert av Dagny Kauls (Kaul 1985, 2003, 2004, 2007) og Sturla Stålsetts (Stålsett 2004, 2007) barneteologiske artikler, og Berit Baes studie av dialoger mellom førskolelærere og barn (Bae 2004), bruker jeg *barneperspektivet* som analyseredskap i Artikkel 1 og Artikkel 2. Det vil si at jeg som forsker for det første forsøker å tenke ut hvordan trosopplæring kan oppleves fra barns ståsted (jfr. Kaul 2007:58), og for det andre at jeg gjør dette med henblikk på å nytenke teologiske forestillinger og kirkelige praksiser (jfr. Stålsett 2007:35, Bunge 2007:30).

Som del av arbeidet med disse to artiklene orienterte jeg meg bredt innenfor den internasjonale barneteologiske forskningen. Denne har ett tyngdepunkt i USA og ett i Tyskland. I USA kan forskningen på dette området deles i to kategorier. For det første er det forskning som primært gjør kirkehistoriske og bibelfaglige studier. Forskningen består av at forskere fra ulike teologiske disipliner undersøker hvordan barn og barndom blir konstituert i historiske kilder og bibelske tekster (Bunge 2007 og Bunge, Fretheim og Gaventa 2008). Norske forskere, og spesielt Reidar Aasgaard, har gjort lignende forskningsprosjekter (Aasgaard 2004, Aasgaard 2009, Sandnes, Skarsaune, Aasgaard 2009). Denne forskningen har ikke fått et stort nedslag i avhandlingen, siden mitt prosjekt ikke er bibelfaglig eller kirkehistorisk. Den andre kategorien amerikansk barneteologisk forskning har praktisk-teologisk karakter (Miller-McLemore 2006, Mercer 2005, Berrymann 2009, May 2005). Det er mange anekdotiske og selvopplevde eksempler i forskningen, men den har ikke karakter av å være empirisk forskning. Jeg har ikke brukt de praktisk-teologiske bidragene fra USA i mitt prosjekt fordi jeg er metodisk forankret i et kvalitativt empirisk forskningsdesign, og fordi den amerikanske forskningen speiler en kirke- og samfunnsvirkelighet som tidvis er svært forskjellig fra den norske.

I den tyskspråklige barneteologien finner store deler av diskusjonene sted i tidsskriftet *Jahrbuch für Kindertheologie* (JaBuKi). Artiklene i dette tidsskriftet viser at barneteologi i Tyskland

gjøres av forskere som har tilknytning til religionspedagogikk og praktisk teologi. I tillegg til å drøfte hvordan barneteologi kan forstås som forskningsdisiplin (Bucher 2008, Schweitzer 2003, Zimmermann 2006), består tidsskriftet av en rekke artikler om hva barn tenker om teologiske temaer som døden, bibeltekster, kirken, kristologi, høytider og spiritualitet. Den empiriske metoden som brukes er primært kvalitative intervjuer med grupper av barn. En av de norske forskerne som har tilknytning til dette forskningsmiljøet er Sturla Sagberg. Han har blant annet publisert en artikkel i JaBuKi om barn som spirituelle subjekter (Sagberg 2010). For min del har kontakt med det tyske barneteologimiljøet resultert i en artikkel i *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* (Johnsen 2010b), hovedforedrag på konferansen *Children Voices. Theological, philosophical and spiritual perspectives* (Johnsen 2013:95), og en artikkel i samarbeid med Friedrich Schweitzer (Johnsen og Schweitzer 2011).

Etter å ha brukt barneteologi som forankringspunkt både i artikler som inngår i avhandlingen og artikler som ligger utenfor, begynte jeg å se meg om etter andre analyseredskaper. Den mest avgjørende årsaken til at jeg begynte å gjøre en faglig nyorientering var at studentene på PTS etterspurte mer pedagogikk i undervisningen i religionspedagogikk. For studenter i teologi var den barneteologiske forankringen av religionspedagogikken for teologisk. Flere av dem sa at de opplevde barneteologi som spennende og relevant, men at innspillene ikke i tilstrekkelig grad var redskaper de kunne bruke i konkret menighetspraksis. På dette tidspunktet i forskningsprosessen ble jeg oppmerksom på begrepet *sosio-kulturell læring*. Det dukket blant annet opp i emnebeskrivelser på MF<sup>7</sup> og på foredrag i regi av Kirkerådet.<sup>8</sup> Med utgangspunkt i litteraturlista til artikkelen «Menigheten som lærende fellesskap? Sosiokulturell læringsteoris muligheter og begrensninger som perspektiv på kirkelig læring» (Afdal 2008) innledet jeg prosessen med å bli kjent med et nytt teoretisk landskap. Det første resultatet av denne prosessen er Artikkel 3, der samtaler mellom trosopplærere og barn i Menighet 1 blir analysert ved hjelp av de mest sentrale begrepene hos Lev Vygotsky (Johnsen 2012a). Arbeidet med artikkelen førte til at jeg ble kjent med Afdal og Leganger-Krogstad, og til at jeg gradvis ble et eksternt medlem i forskingsprosjektgruppa LETRA på MF.<sup>9</sup> Med inspirasjon fra teori jeg har blitt kjent med gjennom LETRA har jeg videreutviklet min forståelse av sosio-kulturell læringsteori i Artikkel 4 og Artikkel 5.

Jeg har vært opptatt av å bevare noen av de barneteologiske anliggende som satte i gang

---

7 Emnebeskrivelse for PED2520 - Kirken som lærende fellesskap ved MF. Emneansvarlig Heid Leganger-Krogstad. [http://web.mf.no/emnekatalog/pdf\\_maker.php?idnr=PED2520&mode=makepdf&version=emnekode&english](http://web.mf.no/emnekatalog/pdf_maker.php?idnr=PED2520&mode=makepdf&version=emnekode&english) (lastet ned 24.06.2014).

8 Foredrag av Geir Afdal på Kirkerådets kompetansenettverkskonferanse 8.-9. april 2008. <http://www.kirken.no/index.cfm?event=downloadFile&famID=45152> (lastet ned 24.06.2014).

9 Presentasjon av LETRA <http://letra.mf.no/> (lastet ned 24.06.2014).

forskningsprosessen i løpet av denne teoretiske nyorienteringsprosessen. Dette kommer spesielt til syne i Artikkel 4. I denne artikkelen videreutvikler jeg barneteologiens interesse for barn som religiøse subjekter ved å kombinere noe så ukonvensjonelt som Wertsch teori om mediert handling (Wertch 1998) med Gert Biestas subjektiveringsteori (Biesta 2006, Biesta 2010, Biesta 2012). I kappen viderefører jeg interessen for subjektiveringsprosesser ved å bruke Biesta i drøftingen av den tredje delproblemstillingen. Kappen viser i tillegg at jeg i økende grad trekkes i retning av aktivitetsteori («cultural-historical activity theory») (CHAT), som ligger innenfor den vide sosio-kulturelle tradisjonen (Engeström 2001, 2005, 2007).

For meg viser forskningsprosessen at forskning er en sosial praksis (Afdal 2011:104). Som forsker har jeg vært deltager i sosiale praksiser som har bidratt til å forme og endre mine analytiske perspektiver på religiøs læring i trosopplæringen i Den norske kirke. Det at jeg forsker på samme empiriske felt som jeg er med på å utdanne studenter til, er i seg selv ikke en sjeldenhet (Afdal 2010:105). En nærliggende sammenligning er at de fleste som gjør empirisk forskning på skolens religionsundervisning, er ansatt ved lærerutdanninger på høyskoler og universiteter (se for eksempel Haakedal 2003, Nicolaisen 2013, Jørgensen 2014, Leganger-Krogstad 2009 og Anker 2011). Det er imidlertid forskjellig hvordan forskere som forsker på samme felt som de underviser i lar undervisningen påvirke forskningen. Siden det var lite etablert religionspedagogisk faglighet fra før på PTS, har forskning og undervisning blitt tett sammenvevd for mitt vedkommende.

Det at jeg har utviklet religionspedagogikk som undervisningsfag ved PTS samtidig som jeg har skrevet en avhandling om religiøs læring i Den norske kirkes trosopplæring, har gjort analysene av det empiriske materialet mer analytisk teorigenererende enn de ellers kunne vært. Dersom forskningen hadde funnet sted uten at jeg hadde ansvar for å utvikle et undervisningsfag, ville jeg muligens hatt en mer religionssosiologisk tilnærming til det empiriske materialet (jfr. Afdal 2010:105). Uten ansvar for å utvikle praksisforberedende undervisning ville jeg ikke hatt den samme driften mot å utvikle analytiske redskaper som studenter kan bruke for å finne ut hvordan de vil gjøre og fortolke trosopplæring.<sup>10</sup> På den andre siden kan den tette tilknytningen mellom forskning og undervisning ha fristet meg til å overdrive kritiske elementer i

---

10 I emnebeskrivelsen for TEOL 2010 Teologi i praksis 1 beskrives religionspedagogikk som undervisningsfag på følgende måte: «Religionspedagogikk har fokus på trosopplæring i kirkelig regi, og tematiserer kirkens samarbeid med skolen. Faget har som oppgave å oppøve studentenes analytiske og praktiske ferdigheter med hensyn til trosopplæringens teologiske innhold og pedagogiske form. Undervisningen legger vekt på at studentene skal reflektere over seg selv som formidlere i møte med barn og ungdom. Studentene får kjennskap til ulike perspektiver på læring og religionspedagogiske problemstillinger i en kirkelig kontekst. Den norske kirkes planer for trosopplæring blir gjenstand for et kritisk og konstruktivt arbeid. Studentene bringer sine refleksjoner over trosopplæringen de har observert eller hatt helt eller delvis ansvar for i menighetspraksis inn i undervisningen. <http://www.uio.no/studier/emner/teologi/tf/TEOL2010/> Lastet ned 17.03.2014.



yrkesutøvelsen til trosopplærerne i Menighet 1 og Menighet 2 (Alvesson og Sköldberg 2009:167). Det er alltid en risiko for at forskere som har en uttalt kritisk eller normativ interesse kan bli fanget i en negativ binding som hindrer dem i å ha en åpen innstilling til empirien (ibid). For min har det å velge teoretiske analyseredskaper som har avstand til teologiske fagdiskurser og kirkelige trosopplæringsdiskurser vært avgjørende for å utvide og stadig nyansere analysene av det empiriske materialet.

Det at analysene i avhandlingen har en tett forbindelse til undervisning som skal oppøve studentenes analytiske og praktiske ferdigheter gjør avhandlingen normativ, men den er ikke preskriptiv i samme grad.<sup>11</sup> Til forskjell fra preskriptiv forskning kan normativ forskning forstås som nye og kritiske måter å se og forstå eksisterende praksiser på. Normativ forskning kan for eksempel være å bidra med språk som åpner muligheter for å se skjulte sammenhenger knyttet til makt (Afdal 2011:106). Preskriptiv forskning vil derimot si at forskning brukes som redskaper som skal brukes direkte i utvikling av læreplaner og lærebøker (Jackson 2004:92, kryssref.1.8.1). Denne typen forskning har en preskriptiv funksjon i forhold til feltet som studeres. I norsk kontekst er Leganger-Krogstad en av de forskerne som er preskriptiv med hensyn til hvordan skolen kan forbedre sin praksis med hensyn til religion (Leganger- Krogstad 2009:228-236).

Jeg fortolker konkrete lærings situasjoner som finner sted på trosopplæring i Den norske kirke, men jeg bruker ikke disse til å foreskrive bestemte måter trosopplæring bør utføres på. Begrunnelsen for at jeg avstår fra å formulere forskningen preskriptivt er at læringsaktiviteter i Den norske kirkes trosopplæring er sammensatt av en rekke forhold jeg ikke har oversikt over (jfr. Afdal 2011:106). Intensjonen med avhandlingen er ikke å utvikle didaktiske metoder for trosopplæring; intensjonen er for det første å bidra med analyser som andre forskere kan bruke for å studere religiøs læring i andre religions- og livssynssamfunn. For det andre er hensikten at de som jobber med trosopplæring får analytiske begreper som de kan bruke til å analysere religiøs læring i egen trosopplæring på en systematisk og selvkritisk måte (jfr. Carr 2007:274).

### ***1.3 Analyseenheter***

Det mest grunnleggende elementet i forskningsprosjekter som bruker samfunnsvitenskapelige metoder er, i følge Long, å definere prosjektets analyseenhet («unit of analysis») (Long 2004:3). Analyseenheter er en presisering av hva som er det konkrete prosjektets forskningsobjekt, og hva dette objektet gir grunnlag for å generalisere om (ibid.). Gjennom å definere hva som er

---

<sup>11</sup> Dette har også blitt påpekt av andre. I følge Fuglseth, Haakedal og Schmidt er Artikkel 1 i denne avhandlingen (Johnsen 2008a) et eksempel på en kvalitativ studie med «eit spennande samspel mellom deskriptive og normative element (Fuglseth, Haakedal og Schmidt 2012:61).

forskningsprosjektets analyseenhet gir forskeren uttrykk for hvilke felt, handlinger eller personer som forskningsprosjektet kan bidra med kunnskap om (ibid.).

Innenfor den sosio-kulturelle forskningstradisjonen er det ulike oppfatninger av hva som er den mest egnede analyseenheten (Matusov 2007). Det som det likevel er stor enighet om, i følge Matusov, er at studier av læring ikke kan ha individer som analyseenhet, slik som innenfor kognitive og psykologisk orienterte studier (Matusov 2007:320). Den grunnleggende oppfatningen innenfor den sosio-kulturelle tradisjonen er at læring ikke kan fortolkes som et fenomen inni-hodet («inside-the-head»), men at læring og tenkning alltid er situert i kulturelle settinger og skjer på begge sidene av «the skin line» (Cole [1996] 2005:209, se også Wertsch 1998:24). På bakgrunn av denne forståelsen av læring kritiseres forskning som for eksempel studerer intelligens eller motivasjon som noe som skjer «inni» individer (Matusov 2007:230). For å kunne utvikle generaliserbar kunnskap om læring må analyseenheten omfatte systemene der læringen finner sted (Cole 2005:209).

Uenigheten mellom forskere innenfor den sosio-kulturelle tradisjonen er i følge Matusov snarere *hvor* store systemene må være for å være den mest egnede analyseenheten (Matusov 2007:232). Tendensen innenfor sosio-kulturell forskning er å definere stadig større analyseenheter, og enhver ny analyseenhet vil før eller siden bli avfeid som «for liten» av andre forskere (ibid.). Engeström har for eksempel utvidet analyseenheten han opererer med fra en aktivitet til et aktivitetssystem, og nå til å omfatte minimum to aktivitetssystemer (ibid.). Dette er i følge Matusov en holistisk gigantomaniutvikling der analyseenhetene blir mer og mer uhåndterbare (ibid.:324). Matusov argumenterer for at forskere innenfor den sosio-kulturelle forskningstradisjonen bør bli mindre påståelig med hensyn til hva som er *den* mest egnede analyseenheten. I følge ham vil forskningen tjene på å betrakte analyseenheter som ufullstendige, foreløpige og åpne. Gjennom en metodologi som åpner for at analyseenheten er ufullstendig vil også funnene som produseres få en foreløpig karakter. En slik ufullkommen metodologi vil ikke strebe etter å gi sikre svar, men vil snarere forsøke å argumentere for at noe er mer sannsynlig enn noe annet i lys av de funnene en enkelt studie har frembrakt.

Det er i følge Matusov et velkjent forskningsparadoks at de fleste forskere ikke vet hva de har forsket på før forskningen nesten er gjennomført (Matusov 2007:328). I løpet av forskningsprosessen har dette paradokset plaget meg en god del. Det har ikke vært enkelt å definere prosjektets analyseenhet. Det var først da jeg nesten var ferdig at jeg kunne beskrive hva som er analyseenheten i de ulike delene av avhandlingen. Det som er en konsistent del av analyseenheten er at jeg studerer religiøs læring som noe som skjer i sosiale praksiser, og at trosopplæring i Den norske kirke fungerer som den kulturelle situeringen jeg studerer læring i.

Det som har endret seg i løpet av forskningsprosessen er størrelsen på analyseenheten. I de fire første artiklene definerer jeg analyseenheten smalt. Den mer eller mindre artikulerte analyseenheten i artiklene er avgrenset til læringssituasjoner der det finner sted verbale samtaler mellom trosopplærerne og barna. Analyseenheten består av trosopplærerinitierte aktiviteter, som i de fleste tilfellene har et undervisningspreg, og samtalene som finner sted i tilknytning til aktivitetene. Det jeg i liten grad inkluderer i analyseenheten er hvor aktivitetene fant sted, og i hvilke større sammenhenger aktivitetene inngikk. Spesielt i Artikkel 1, 2 og 3 er analyseenheten avgrenset til interaksjon mellom trosopplærerne og barna i undervisningspregede situasjoner. I Artikkel 4 åpner jeg analyseenheten noe mer og gir artefaktene som inngår i interaksjonen en mer selvstendig aktørrolle, men fortsatt er den primære analyseenheten verbal interaksjon mellom trosopplærerne og barna.

Avgrensningen av analyseenheten fortolker jeg som et resultat av at de teoretiske analyseredskapene jeg bruker fokuserer på interaksjon mellom voksne og barn. Både Bae (Johnsen 2008:11, 2010:234, 2012:133 jfr. Bae 2004:99-123) og Vygotsky (Johnsen 2012a:143-144 jfr. Vygotsky 1978:49, 85-86) vektlegger på hver sin måte at læring skjer i samspillet mellom voksne og barn.<sup>12</sup> Innenfor den sosio-kulturelle tradisjonen er voksen-barn-interaksjonen av de minste analyseenhetene som regnes for å være en egnet analyseenhet, og den har kommet noe i vanry siden utviklingen har gått i retning av større og større analyseenheter. Som Matusov vil jeg påpeke betydningen av at forskningen på læring kan tjene på å ha flere egnede analyseenheter. Det er mange forskere med en sosio-kulturell forankring som studerer lærer-elev-interaksjon i undervisningspregede læringssituasjoner (se for eksempel Mercer, Dawes og Staarman 2009, Schoultz, Säljö og Wyndhamn, Mauritzon og Säljö 2001, Mercer og Howe 2012). I følge Mauritzon og Säljö er det viktig å studere lærer-elev-interaksjon i detalj. Det å bli en del av de

---

12 I Vygotskys hovedverk «Thought and Language» ([1934]1986) kritiserer Vygotsky Piaget for å operere med en analyseenhet som bidrar til å produsere en teori om læring og utvikling som ikke kan generaliseres. Gjennom eksperimenter og observasjon kritiserer Vygotsky Piagets teorier for å operere med et grunnleggende skille mellom menneskets indre og ytre, menneskets tanke på den ene siden og sosiale erfaring på den andre (Afdal 2013:88). I følge Vygotsky er det som om Piaget har utelatt relasjonene mellom barnet og virkeligheten. "The process of socialization appears as a direct communication of souls, which is divorced from the practical activity of the child" (Vygotsky 1986:52). Selv kommer Vygotsky frem til den motsatte konklusjonen av Piaget. «The primary function of speech, in both children and adults, is communication, social contact. The earliest speech of the child is therefore essentially social» (Vygotsky 1986:34-35) og "the true direction of the development of thinking is not from the individual to the social, but from the social to the individual" (ibid:36). Vygotsky kritiserer Piaget for feilaktig å fremstille sine teorier som naturlover. I følge Vygotsky kommer Piaget frem til en forståelse av barn som egosentriske fordi han hadde observert barns lek i helt bestemte barnehager, nærmere bestemt Montessorri-barnehager i Genève. I slike barnehager legges det i følge Vygotsky opp til at barn skal leke alene, og derfor øker forekomsten av det Piaget omtaler som egosentrisk tale i slike barnehager. Hadde Piaget observert barnehager i Tyskland ville ikke dette blitt resultatet, siden det der legges til rette for mye mer gruppeaktivitet (Vygotsky 1986:55-56).

konseptuelle redskapene og semiotiske ressursene som er nødvendige for å tolke hendelsene i en gitt sosial praksis, krever i følge dem en sofistikert sosialisering (Mauritzon og Säljö 2001:218). Etter min oppfatning bidrar de fire første artiklene med funn som belyser hvilke konseptuelle og semiotiske ressurser som kreves for å bli del av de religiøse virkelighetene som medieres gjennom trosopplæring i Den norske kirke. Gjennom artiklene vil jeg som Mauritzon og Säljö argumentere for at detaljerte studier av interaksjon i undervisningspregede læringssituasjoner kan frembringe kunnskap som belyser betydningen av at de semiotiske rammene blir tilstrekkelig koordinert og delt mellom aktørene (Mauritzon og Säljö 2001:218).

I Artikkel 5 er analyseenheten fortsatt svært avgrenset, men den er større enn i de fire foregående artiklene. Analyseenheten i artikkelen er gudstjenester som inngår som del av en trosopplæringsaktivitet. Til forskjell fra artiklene som analyserer undervisningssituasjoner er objektet for analyse i større grad handlinger som finner sted over et lengre tidsrom. Jeg analyserer hvordan gudstjenester legger til rette for indre, ytre og marginale læringsbaner gjennom å undersøke hvordan ulike aktører er plassert i forhold til hverandre, og hvilke oppgaver de er involvert i som deltagere (Johnsen 2014:152). Analyseenhetens omfang er et resultat av at jeg i artikkelen bruker Wenger som hovedteoretiker. Han definerer i større grad enn Bae og Vygotsky den sosiale praksisen som analyseenhet (Johnsen 2014:155). Wenger konseptualiserer ikke læring som noe som skjer i lærer-elev-dyaden, men som noe som skjer når personer deltar i et praksisfellesskap (Hughes, Jewson og Unwin 2007:3).

Innenfor den sosio-kulturelle forskningstradisjonen er teoriene til Wenger (1998) og Lave og Wenger (1991) blant de mest innflytelsesrike, men også de mest omdiskuterte og kritiserte (Hughes, Jewson og Unwin 2007:3). Ett av hovedelementene i kritikken er at praksisfellesskapsbegrepet, spesielt hos Wenger, forutsetter at praksiser er lokalt avgrensede og historisk stabile (Engeström 2007:42). Innenfor empiriske studier som bruker teoriene til Wenger og Lave og Wenger, utvides ofte det opprinnelige praksisfellesskapsbegrepet. Eksempelvis utforsker Hodges politisk-historiske aspekter ved deltagelse og identifisering i praksisfellesskap (Hodges 1998:272-273). I sin studie av hvordan heteronormativitet kommer til uttrykk i engelsk lærerutdanning, argumenterer hun for at *ikke-deltagelse* («nonparticipation») i for liten grad er ivarettatt som analysekategori hos Lave og Wenger (ibid.). De Palma er et annet eksempel på at Wengers teori om læring brukes og endres i empiriske studier (De Palma 2009). De Palma argumenterer for at Wengers fremstilling av læring som sosialt reproduserende skyldes analyseenheten som legger grunnlag for teorien. I følge henne utvikler Wenger et statisk begrep om læring i et praksisfellesskap, fordi den er utviklet fra en empirisk studie av helseforsikringskontoret Alinsu der de ansattes innflytelse over egen arbeidshverdag var svært

begrenset (ibid.:354, 356). Gjennom å studere hvordan lærere forhandler heteronormativitet og homofobi i engelsk grunnskole, viser De Palma at læring i et praksisfellesskap kan være mer transformativ og mindre reproduserende enn i Alinsu (ibid.:360).

I Artikkel 5 analyserer jeg gudstjenester som inngår i trosopplæringsaktiviteter innenfor Wengers teoretiske begrepsapparat. Det å drøfte gudstjenestene i materialet ved hjelp av Wengers analysebegreper gjør at analysen får en nesten uunngåelig sentripetal bevegelse. Artikkelen viser riktignok at deltagelse i praksisens periferi er legitimt innenfor Wengers teori, men den dominerende analytiske retningen er hvorvidt gudstjenester som inngår i en trosopplæringsaktivitet kan bidra til at barn og deres foreldre blir mer sentrale deltagere i menighetens ordinære gudstjenesteliv (Johnsen 2014:153). Min begrunnelse for å drøfte dette er ikke for å gjøre en bevegelse fra periferi til sentrum til et normativt kirkelig ideal (Hegstad 2009: 9-10, 151). Jeg analyserer hvorvidt gudstjenester som inngår i en trosopplæringsaktivitet kan bidra til at barn og deres foreldre kan delta i ordinære gudstjenester, fordi dette ofte tas for gitt i diskursen om gudstjenester som sted for læring (kryssref.1.1, se Leganger-Krogstad 2012:79). Jeg har valgt analyseapparatet til Wenger fordi det gjør det mulig å undersøke om de diskursive forutinntatthetene om gudstjenesten som sted for læring er empirisk sannsynlige eller usannsynlige.

Den foregående drøftingen viser hva analyseenheten i de fire første artiklene og i Artikkel 5 kan bidra til å produsere kunnskap om. Funnene jeg har gjort i artiklene kan bidra med kunnskap som er valid for tilsvarende situasjoner og gudstjenester i andre menigheter (kryssref.2.3.2). Det fremkommer imidlertid også av den foregående drøftingen at jeg har definert analyseenheten i alle artiklene relativt smalt. Dette har begrenset hvilke funn jeg har hatt mulighet til å utvikle i det empiriske materialet. Som Matusov vil jeg derfor argumentere for en forskningsmetodologi der analyseenheten betraktes som ufullstendig, åpen og foreløpig. Uten å underminere validiteten i funnene som er gjort i artiklene, kan jeg utvide analyseenheten og undersøke hvilke funn dette kan generere. Det jeg gjør i kapittel 3 av kappen er å utvide begge analyseenhetene jeg har brukt hittil. Utvidelsene er ikke store. Det er fortsatt det samme etnografiske materialet som er utgangspunktet. Utvidelsene av analyseenheten består av at jeg drøfter de undervisningspregede læringssituasjonene i Artikkel 1-4 inn i større deler av trosopplæringssamlingene, og av at jeg setter gudstjenestene i Artikkel 5 inn i en større kirkelig og samfunnsmessig sammenheng. Analysene i kapittel 3 vil heller ikke gi sikre svar på hvordan barn lærer religion gjennom å delta på trosopplæring i Den norske kirke, men i lys av funnene vil jeg argumentere for at noe er mer sannsynlig enn noe annet.

Utvidelsene jeg gjør av analyseenheten er innenfor det som Engeström ville betegne som

en *aktivitet* («activity»)<sup>13</sup>. Det å utvide analyseenheten til et *aktivitetssystem* («activity system») (ibid) ville innebære å studere mer enn selve trosopplæringssamlingene og gudstjenestene, som for eksempel hvordan trosopplæring forhandles på stabsmøter, på foreldremøter, på kirkekaffe og andre steder i menighetene. Dersom jeg skulle utvidet analyseenheten til *aktivitetssystemer* («activity systems») (Engeström 2001) kunne jeg studert hvordan barn som deltar på trosopplæring lærer religion på internett, på skolen, hjemme og på fritidsaktiviteter. Det kunne vært et veldig interessant forskningsprosjekt, men det ville kreve et stort forskerteam for ikke å bli en u håndterbar analyseenhet.

### ***1.4 Problemstilling og presisering***

Som i mye etnografisk forskning gikk jeg inn i dette forskningsprosjektet uten klart definerte problemstillinger (Fangen 2004:32). Jeg har utviklet problemstillingene i artiklene i løpet av forskningsprosessen. Artiklene gjenspeiler i så måte at forskningsprosessen har vært en læringsprosess der jeg utforsker det empiriske materialet gjennom å gradvis utvikle et mer komplekst presiseringsnivå i problemstillingene. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom at læring er et mer faglig forankret begrep i de siste artiklene enn i de første artiklene.

Problemstillingene i kappen har nær sammenheng med problemstillingene i de enkelte artiklene, men uten at de er identiske med noen av dem. Jeg formulerer egne problemstillinger i kappen fordi analysene jeg vil utvikle i kapittel 3 er overgripende i forhold til alle artiklene, og fordi jeg ved å utvide analyseenheten tar initiativ til å utvikle kunnskap som ikke er tilstede i artiklene. Den samlende problemstillingen for avhandlingen er:

Hvordan lærer barn religion gjennom å delta på trosopplæring i Den norske kirke?

Denne problemstillingen vil jeg drøfte ved hjelp av tre delproblemstillinger.

---

13 Engeström differensierer mellom tre generasjoner aktivitetsteorier. Den første generasjonen aktivitetsteori hadde Vygotskys medieringsbegrep som sentrum. Engeström beskriver medieringsbegrepet som revolusjonerende innenfor studier av menneskelig handling. «The individual could no longer be understood without his or her cultural means; and the society could no longer be understood without the agency of individuals who use and produce artifacts (Engeström 2001:134). Begrensningen ved denne første generasjonen teoretikere var at individet forble den sentrale analyseenheten. Denne begrensningen ble overvunnet av den andre generasjonen da forskjellen mellom individuell handling og kollektiv aktivitet ble eksplisert. Fokuset i den andre generasjonen er de komplekse forbindelsene mellom individuelle subjekter og hans eller hennes praksisfellesskap («community»). Den tredje generasjonen har utviklet redskaper for å forstå hvordan nettverk av aktivitetssystemer interagerer med hverandre. Gjennom de tre generasjonene har analyseenheten blitt utvidet fra å fokusere på hvordan individer handler til å fokusere på individer som handler innad i avgrensede praksiser, til den tredje generasjonen der analyseenheten er hvordan aktivitetssystemer interagerer med hverandre (Engeström 2001:135).

1. Hvilke forståelser av læring praktiseres i læringssituasjoner som finner sted på trosopplæring og i gudstjenester?
2. Hvordan blir religion mediert gjennom bruk av artefakter på trosopplæring og i gudstjenester?
3. Hvordan kan læringssituasjonene som finner sted på trosopplæring og gudstjenester bidra til religiøse identifiserings- og forhandlingsprosesser?

Disse tre delproblemstillingene vil jeg bruke i avslutningen for å gi en oppsummerende konklusjon som besvarer hovedproblemstillingen (kryssref. 4).

De sentrale begrepene i problemstillingene er læring, mediering, artefakter og identifiserings- og forhandlingsprosesser. Disse begrepene vil bli utførlig gjort rede for og drøftet ved innledningen til hver delproblemstilling. I denne delen vil jeg kun presisere det mest grunnleggende ved hvert av begrepene.

Jeg har allerede gjort rede for at *læring* som faglig begrep er forankret i den sosio-kulturelle forskningstradisjonen i denne avhandlingen (kryssref. 1.1, 1.2, 1.3). Det jeg vil presisere med hensyn til å analysere læring på tvers av artiklene er at jeg ikke kommer til å argumentere for at det sosio-kulturelle læringsbegrepet er den eneste legitime måten å praktisere læring på. Jeg kommer til å presentere tre metaforer for hvordan det er mulig å konseptualisere læring. Disse kommer jeg til å bruke for å drøfte hvilke forståelser av læring som kommer til uttrykk på trosopplæringssamlinger og gudstjenester i Menighet 1 og Menighet 2. Som en del av drøftingen kommer jeg til å diskutere hvilke implikasjoner de ulike forståelsene har med hensyn til barnas religiøse læring.

*Mediering* og *artefakter* er hovedbegrepene i delproblemstilling to. Mediering blir også brukt i andre sammenhenger enn innenfor sosio-kulturell læringsteori. Både i hverdagsspråk og i andre faglige kontekster brukes gjerne mediering som synonym for formidling. Når begrepet formidling brukes kan det ligge en enkel kommunikasjonsteori til grunn. Det vil si en antagelse om at formidling består av en sender som formidler et budskap og en mottager som mottar dette budskapet. Det som innenfor en slik teori vil være en vellykket formidling, er når budskapet mottageren har tatt imot er identisk med det senderen ville formidle (Afdal 2013: 43-44). I boka som lenge var den eneste læreboken i religionspedagogikk (Lied 2006:87), *Religionspedagogikk. Tolkning, undervisning, oppdragelse*, (Asheim og Mogstad [1987] 1996) kommer en slik forståelse til uttrykk. Asheim og Mogstad oppsummerer i sin redegjørelse for hva som kjennetegner god kommunikasjon i kristendomsundervisningen med at «en fullstendig kommunikasjon vil finne sted der hvor budskap 3 = budskap 1» (ibid.:136). De poengterer at det kan være vanskelig å sikre

en «meningsriktig kommunikasjon», men målet er størst mulig grad av likhet mellom lærerens budskap og det eleven har oppfattet (ibid.136).

Mediering er forskjellig fra en slik måte å forstå kommunikasjon på. Innenfor sosio-kulturell læringsteori brukes mediering som et erkjennelsesteoretisk begrep. I følge Vygotsky medieres virkeligheten indirekte gjennom artefakter (Vygotsky 1978:24-30). Artefakter er også et begrep som brukes i andre sammenhenger, og ofte er det en betegnelse som brukes om historiske og kunstneriske gjenstander (Afdal 2013:152). I sosio-kulturell læringsteori omfatter artefaktbegrepet slike gjenstander, men det brukes i en mye mer utvidet betydning. Artefakter er alle språklige, materielle og symbolske redskaper som gjennom å ha blitt brukt i en sosial praksis har fått en medierende karakter. Vygotskys eksempler på artefakter er alt fra språk, kart, geometriske figurer, skjemaer, kunst, diagrammer og tellesystemer (Daniels 2008:7). I kapittel 3 vil jeg skille mellom primære, sekundære og tertiære artefakter, men på et overordnet nivå vil artefakter og redskaper være synonyme begreper i avhandlingen. Samlet sett innebærer mediering at vår menneskelige persepsjon av oss selv og virkeligheten skjer gjennom de artefaktene som brukes i de historiske, sosiale og kulturelt forankrede praksisene vi lever i. Dette formuleres gjerne som at det er et gjensidig konstituerende forhold mellom subjekt og objekt (Engeström 2001:134).

Et eksempel som illustrerer virkelighetens medierte karakter, er klokka. Klokka er en artefakt som fungerer virkelighetskonstituerende for mennesker som lever i den vestlige delen av verden. Det å se virkeligheten gjennom klokka kan fremstå som så selvsagt og naturlig at vi ikke opplever det som en mediert virkelighet, men bare som virkeligheten slik den er. I møte med barn som ikke kan klokka, eller personer som bor på steder der de ikke bruker klokke, blir det imidlertid synlig at klokkevirkeligheten er et resultat av læring gjennom å delta i sosiale praksiser. Det er ikke en nødvendighet å se hverdagen gjennom klokka, men fordi samfunnet som system er regulert av klokketid, kan det oppleves som umulig at virkeligheten kan medieres gjennom andre redskaper. Artefakten har blitt virkelighetskonstituerende, og kan ikke bare velges bort eller erstattes når den først har blitt en del av persepsjonen.

Eksempelen kan brukes for å vise forskjellene mellom medieringsbegrepet og formidlingsbegrepet. Innenfor en enkel kommunikasjonsteori vil fokuset være å lære barna klokka. Når barna etter hvert kan klokka på samme måte som læreren kan klokka, er læringen vellykket. Fra et sosio-kulturelt perspektiv vil diskusjonen i stedet være hvordan det å lære klokka medierer barnas erkjennelse av virkeligheten de lever i. I drøftingen av delproblemstilling to vil spørsmålene jeg stiller være hvordan artefaktene som er i bruk på trosopplæring og i



gudstjenester fungerer virkelighetsmedierende. Jeg vil spesielt drøfte hvordan bruk av bibelfortellinger, lek og kirkerommet medierer religiøse virkelighetsforestillinger.

Den tredje delproblemstillingen inneholder begrepet *identifiserings- og forhandlingsprosesser*. Jeg bruker begrepet slik det er utviklet hos Wenger (1998), men jeg bruker også elementer fra Biestas teori om subjektiveringshendelser (Biesta 2006, Biesta 2012, Biesta 2012) for å belyse problemstillingen. Biesta bruker ikke identitet som begrep. Hans oppfatning er at identitetsbegrepet innebærer å bruke andre instrumentelt til å definere sin egen forskjellighet (Winter 2011). Denne debatten om identitetsbegrepet går jeg ikke inn i her, og den er heller ikke sentral i kapittel 3. Min begrunnelse for å bruke Biesta i kombinasjon med Wenger, vil jeg gjøre rede for i innledningen til delproblemstilling 3 (kryssref 3.4).

Det jeg derimot vil presisere er hvordan Wenger tilnærmer seg identitet. Hos Wenger er som nevnt den bærende forestillingen at læring skjer gjennom å være deltager i ulike praksisfellesskap. Kort formulert er hans utgangspunkt at det du lærer er det du gjør i en sosial praksis. Dette perspektivet gjør han også gjeldende med hensyn til identitetsdannelse. De identitetene personer får til et praksisfellesskap er konstituert av hvilke posisjoner de har i det aktuelle praksisfellesskapet. Wenger påpeker at både sentral og marginal deltagelse er identitetsskapende (ibid.:151). Hvilken identitet man utvikler i relasjon til et praksisfellesskap består i følge Wenger av to prosesser: identifisering og forhandlingsåpenhet. Jeg vil gjøre rede for hva som i følge Wenger kjennetegner begge prosessene i innledningen til delproblemstilling 3 (kryssref.3.4).

Det jeg vil presisere er at Wengers identitetsbegrep er vesentlig forskjellig fra for eksempel Fowlers teori om religiøs utvikling, eller trosutvikling (Fowler 1996:55-56). Til forskjell fra Wenger og den sosio-kulturelle tradisjonen består Fowlers teori av grunnleggende forestillinger om at utvikling skjer individuelt på grunnlag av indrestyrte prosesser. Fowler beskriver utvikling av tro som en stadiemodell. Bortsett fra de to siste stadiene følger Fowlers modell i hovedsak Piagets stadier for kognitiv utvikling (ibid.:57-67). Fowler forklarer utvikling av tro ved hjelp av de samme mekanismene som Piaget opererer med. Som med kognitiv utvikling beskriver Fowler at troen utvikler seg gjennom assimilasjon- og akkomodasjonsprosesser (ibid.:72).

Grunnen til at jeg presiserer at jeg ikke baserer meg på teorier som ligner på Fowlers teori om utvikling av religiøs identitet, er at disse teoretiske impulsene har hatt stor innvirkning både i Norge og internasjonalt (Afdal 2013:94, Pettersen 2007:236, 239). I Den norske kirke kommer innvirkningen blant annet til uttrykk i *Plan for dåpsopplæring* fra 1991 (Holmqvist 2012). I denne planen kan Fowlers beskrivelse av religiøs utvikling gjenkjennes. Det blir blant annet understreket at «[u]tviklingsforløpet når det gjelder barnets forhold til religion vil vanligvis følge visse stadier

som er felles for de fleste» (Plan for dåpsopplæring 1991:19). Jeg kommer ikke til å operere med normative antagelser om at religiøs utvikling følger bestemte stadier. Mitt bidrag er å drøfte identifiseringsmaterialet som blir gjort tilgjengelig for barna, og i hvilken grad kristen tro og tradisjon gjøres til en forhandlingsåpen størrelse på trosopplæring og i gudstjenester.

### ***1.5 Forskningsdesign og reflektiv metodologi***

Forskningsdesign innenfor kvalitative studier, slik som en etnografisk studie, varierer. Til forskjell fra samfunnsvitenskapelige studier som bruker spørreskjemaundersøkelser eller eksperimentelle studier, finnes det ikke bestemte foreskrevne design som enhver forsker må følge innenfor kvalitativ forskning. I et kvalitativt forskningsbidrag består et forskningsdesign av at forskeren planlegger hvilke teoretiske bidrag og hvilket empiriske materiale hun vil bruke for å produsere et argument som kan svare på problemstillingene i studien. Forskningsdesignet er en formulering av hvordan forskningsspørsmålene, metodene og teoriene er forbundet med hverandre (Schwandt 2007:266).

Da jeg innledet arbeidet med denne avhandlingen hadde jeg ett forskningsdesign. Dette designet besto av at jeg ville bruke barneteologi, forskning på dialoger mellom barn og voksne og et etnografisk feltarbeid på trosopplæringsaktiviteter i to menigheter i Den norske kirke til å produsere et argument som kunne besvare hvordan barn og voksne kommuniserer om kristen tro og tradisjon. Som jeg har gjort rede for har jeg gjort endringer i dette forskningsdesignet i løpet av forskningsprosessen (kryssref.1.2, 1.5). Jeg har endret hvilke teoretiske bidrag jeg bruker, og jeg har også endret problemstillingene i prosjektet. Elementet jeg har beholdt fra det opprinnelige forskningsdesignet er det etnografiske feltarbeidet i to menigheter i Den norske kirke. I hele forskningsprosessen har dette empiriske materialet vært med på å produsere argumentene som svarer på problemstillingene jeg reiser.

Forskningsmetodologien som best beskriver det bevegelige forskningsdesignet i avhandlingen er etter min oppfatning Alvesson og Sköldbergs *Reflexive Methodology* (Alvesson og Sköldberg 2009). Den grunnleggende forståelsen som ligger til grunn for denne reflektive metodologien er at fortolkning skjer gjennom hele forskningsprosessen. Det avgjørende er:

...creativity in the sense of an ability to see various aspects; theoretical sophistication; theoretical breadth and variation; and the ability to reflect at the metatheoretical level (Alvesson og Sköldberg 2009:273).

Mer konkret består reflektiv metodologi av fire nivåer: interaksjon med det empiriske materialet, fortolkning, kritisk fortolkning og metarefleksjon. Nivåene er ikke tydelig avgrenset fra hverandre. De er mer å forstå som en bevegelse der de ulike nivåene griper inn i hverandre

(ibid.:2009:271). For å utdype forskningsdesignet vil jeg gjøre rede for disse fire nivåene og relatere dem til hvordan jeg selv har arbeidet med sammenhengene mellom problemstillinger, teori og metode.

Det første nivået i Sköldberg og Alvessons refleksive metodologi er *interaksjon med det empiriske materialet*. Dette fortolkningsnivået finner sted fra og med dataetableringsfasen og frem til datamaterialet er sett gjennom og lest i flere omganger. På dette nivået gjør forskeren observasjoner, snakker med folk, lager seg bilder av empiriske fenomener og gjør foreløpige fortolkninger. Fortolkningene som finner sted har karakter av å være «råfortolkninger». De har et lavt abstraksjonsnivå, og det er ofte uklart for forskeren hva det empiriske materialet kan brukes til å si noe om (ibid.:272-273).

I en ferdig artikkel eller en avhandlingstekst er det lite igjen fra dette fortolkningsnivået. Det som er igjen i de endelige tekstene er gjengivelser av observasjoner og intervjuer, men ikke de første famlende fortolkningene (De Laine 2000:151). Da jeg gjorde feltarbeid i Menighet 2 var jeg ut fra mine teoretiske interesser opptatt av dialog mellom trosopplærerne og barna (kryssref.1.2). Det jeg imidlertid observerte var at det nesten ikke fant sted slike samtaler som jeg hadde en forventning om å observere. Noe som blant annet resulterte i råfortolkninger som denne:

Jeg merker at når trosopplærerne gjør noe jeg liker, så blir jeg glad. Når de snakker med barna sånn at barna kommer på banen, da får jeg materiale. Men det er bare unntaksvis at det skjer. Er det det at jeg ikke har tilstrekkelig kompetanse i å tolke barns kunstneriske uttrykk? At jeg ikke evner å tolke det de lager? Jeg ser barn som lager bilder, men for meg er det ikke så mye mer å si om det. Jeg anser det litt tilfeldig hva de lager. Det bærer ingen dypere mening. De gjør det de får beskjed om. Det uttrykker ikke noe mer enn at de er flinke til å gjøre som de skal. Jeg kjedet meg i dag. Jeg vil at det skal skje mer. At de skal lære mer (Menighet 2, observasjonsrapport 7, 17.04.2008).

Det å vende tilbake til feltnotatene kan, som De Laine påpeker, fremkalle forskerens minner om hvordan det var å være på feltarbeid (De Laine 2000:150). I lys av sitatet fra feltnotatene mine er jeg helt enig med De Laine i at det både kan være pinlig og ukomfortabelt å gjenkalle slike opplevelser (ibid.). Det jeg ser i ettertid er at råfortolkningene i feltnotatene ikke er direkte tilstede i artiklene, men at de ligger like under den teoretiske overflaten i Artikkel 1 (Johnsen 2008). Jeg er av den oppfatning at Artikkel 1 begynner seg på det nivået som Alvesson og Sköldberg betegner som *fortolkning*. Fortolkninger på nivå to består i at det empiriske materialet blir fortolket på en mer eller mindre systematisk måte ut fra ideer som er relatert til akademiske

teorier, og fra andre referanserammer slik som kulturelle ideer, forestillinger som tas for gitt, implisitte personlige teorier (Alvesson og Sköldbberg 2009:273).

Det jeg gjør i Artikkel 1 er for det første at jeg drøfter om observasjonen av at trosopplærerne i Menighet 2 ikke har verbale dialoger med barna kan ha en sammenheng med den barneteologiske inspirasjonen som preger menighetens trosopplæring. For det andre relaterer jeg observasjonen av at de ikke snakker sammen om religion til akademiske teorier som sekulariseringsteori, kulturelle ideer fra barneforskningsfeltet og teologisk forskning om liturgisk språk (Johnsen 2008:18-28). I analysen på tvers av artiklene vil jeg komme tilbake til at sitatet fra feltnotatene og artikkelen viser at jeg har operert med et uartikulert læringsbegrep der jeg avgrenser læring til verbal interaksjon om et bestemt kunnskapsinnhold (kryssref 3.1.2).

Som Alvesson og Sköldbberg fremhever vil det fortolkningsmessige repertoret en forsker har, være avgjørende for hvilke fortolkninger som er mulige å gjøre og hvilke fortolkninger som blir gitt prioritet (Alvesson og Sköldbberg 2009:273). Artikkel 2 befinner seg på samme fortolkningsmessige nivå som Artikkel 1. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at jeg fokuserer på de verbale dialogene mellom trosopplærerne og barna selv om det skjer mange handlinger som ikke har en verbal karakter på påskevandringen jeg analyserer fra Menighet 1. Det ideelle i følge Alvesson og Sköldbberg er at forskeren tillater at det empiriske materialet inspirerer til å utvikle og reformulere teoretiske ideer. Det innebærer ikke at datamaterialet skal fungere instruerende, men at teoriene muliggjør avveininger av ulike betydninger i det empiriske materialet. Alvesson og Sköldbberg fremhever at muligheten for resiprositet mellom teori og empiri bør bli vektlagt i fortolkningen av et datamateriale. «Unruly, ambivalent or unexpected empirical material (interview statements, incidents observed) can affect the interpretive repertoire» (ibid.).

Det at jeg begynte å utvide min teoretiske forankring mer i retning av læringsteorier, vurderer jeg som et skritt på veien mot å la de uregjerlige, ambivalente og uventede delene av materialet påvirke hvordan jeg fortolker religiøs læring i Den norske kirkes trosopplæring. Det tok imidlertid tid før jeg klarte å løsrive meg fra å tenke om læring som noe som skjer verbalt mellom en trosopplærer og noen barn. Som redegjørelsen for avhandlingens analyseenheter viser, tok det fire artikler før jeg hadde et teoretisk repertoar som gjorde det mulig å studere læring som deltagelse i en sosial praksis i Artikkel 5 (Johnsen 2014). Jeg vil likevel fremheve at Artikkel 3 og Artikkel 4 er på et annet fortolkningsmessig nivå enn de to foregående.

Jeg vil betegne Artikkel 3 og Artikkel 4 som innenfor det nivået som Alvesson og Sköldbberg betegner som *kritisk fortolkning* (Alvesson og Sköldbberg 2009:273). Kritisk fortolkning vil si at forskeren analyserer for eksempel hvordan ideologier, makt og sosial reproduksjon

kommer til syne i et empirisk materiale (ibid.). Som stikkordene viser kan kritisk fortolkning innebære å bruke det som ofte betegnes som *kritisk teori* innenfor Frankfurterskolen med for eksempel Habermas, Marcuse, Horkheimer og Adorno (ibid.:140). Jeg har ikke brukt teoretikere som naturlig plasseres innenfor denne forskningstradisjonen. Det som gjør at jeg vil betegne Artikkel 3 og Artikkel 4 som kritisk fortolkning, er at Alvesson og Sköldbberg ikke avgrenser kritisk fortolkning til å bruke kritisk teori i Frankfurtertradisjonen (ibid.:162). Kritisk fortolkning i kvalitativ forskning kan innebære at forskeren fortolker hvilke mekanismer og strukturer som kan ligge til grunn for observerte empiriske fenomener. For å gjøre slike fortolkninger trenger forskeren å ta i bruk mer enn litt løsrevne kulturelle ideer og akademiske teorier. Fortolkninger på nivå tre kjennetegnes av at de finner sted innenfor en mer veldefinert teoretisk ramme enn på nivå én og to (Alvesson og Sköldbberg 2009:166).

Det jeg gjør i Artikkel 3 og Artikkel 4 er at jeg undersøker hvilke forestillinger om læring og undervisning som kan ligge til grunn for at Menighet 1 i liten grad gir barna innflytelse på samtalene med trosopplærerne, mens trosopplærerne i Menighet 2 gir barna nesten fullstendig kontroll over samtalene. Dette gjør jeg ved å drøfte typiske eksempler på samtaler mellom trosopplærerne og barna i lys av funn som er gjort i andre analyser av lignende situasjoner. I Artikkel 3 bidrar ikke minst Mehans banebrytende studie *Learning lessons. Social organization in the classroom* fra 1979 til at jeg blir i stand til å beskrive interaksjonsformen som inntreffer gjentatte ganger i Menighet 1. Mehans funn er at de fleste samtaler mellom lærere og barn i undervisningssituasjoner følger et fastlagt mønster som består av at læreren stiller et spørsmål, en elev utpekes til å svare, og deretter gir læreren en evaluering av om svaret er korrekt. Denne interaksjonsformen gav Mehan betegnelsen *Initiative-Response-Evaluation* (Mehan 1979:37).

For meg bidro Mehans funn til at jeg kunne gjenkjenne den samme strukturen i interaksjonene mellom trosopplærerne og barna i Menighet 1, og til at jeg så at det er denne strukturen trosopplærerne i Menighet 2 prøver å unngå. Jeg hadde behov for Mehans studie for å være i stand til å beskrive en struktur som er så selvsagt at jeg så den i Artikkel 1 og Artikkel 2 uten å klare å skrive den frem som et funn. Fra å kunne beskrive til å fortolke mønstrene i samtalene i Menighet 1 og Menighet 2 var ikke Mehan og andre lignende empiriske studier tilstrekkelig. Det var først da jeg brukte mer veldefinerte teoretiske rammeverk, slik som hos Vygotsky, Wertch og Biesta, at jeg kunne gi en fortolkende forklaring på interaksjonsformene som fant sted i de undervisningspregede læringssituasjonene (Johnsen 2013:110-113, 114-120).

Det siste nivået i Alvesson og Sköldbbergs refleksive metodologi betegnes som *metarefleksjon* (Alvesson og Sköldbberg 2009:276). Dette er i følge dem et gjennomgående fortolkningsnivå, men det kommer spesielt til syne i avslutningsfasen. Metarefleksjon består i at

jeg som forsker reflekterer selvkritisk med hensyn til representasjon, språk og autoritet (ibid.:273). Dette nivået vil si å problematisere sine egne tekster og fremstillinger av de en har forsket på (ibid.:272). Til en viss grad inneholder alle artiklene slike metateoretiske refleksjoner, men som det allerede har fremkommet er selvkritisk metarefleksjon en gjennomgående del av kappen.

## ***1.6 Vitenskapsteoretisk plassering***

Den samfunnsvitenskapelige forskningsdiskursen jeg skriver meg inn i har ikke positivistiske eller empiristiske forståelser av vitenskap som referansepunkt. Det har ikke vært vitenskapsnormene som er de gjeldende innenfor dette paradigmet som har vært retningsgivende for forskningen (Alvesson og Sköldberg 2009:16). Til forskjell fra dataorienterte etnografiske metoder, som for eksempel induktiv etnografi og grounded theory, vil jeg plassere avhandlingen innenfor en hermeneutisk, kritisk og postmoderne vitenskapstradisjon (Denzin og Lincoln 2003).

Det vil si at jeg plasserer avhandlingen innenfor den delen av samfunnsvitenskapen som siden 1970-tallet har vært dominert av impulser fra humaniora. Disse impulsene har i følge Denzin og Lincoln, redaktører for den innflytelsesrike *The Sage Handbook of Qualitative Research*, ført til et fundamentalt skifte innenfor etnografisk forskning (2003). Temaet som spesielt har endret forståelsen av etnografisk vitenskap, er problemstillinger knyttet til *representasjon* («representation») (ibid.:25).<sup>14</sup> Påvirkning fra blant annet diskursanalyse, feministisk forskning og postmoderne filosofi gjorde at det ble stilt grunnleggende spørsmål ved forskerens autoritet og mulighet til å representere andres virkelighet i vitenskapelige tekster (Angrosino og de Pèrez 2003, Tedlock 2005, Angrosino 2005). Idealet om å gi representative – i betydningen dokumentariske – fremstillinger hadde vært et sterkt rådende vitenskapsideal, men dette ble kritisert fra flere hold. I følge Denzin og Lincoln var blant annet Geertz, Clifford og Marcus avgjørende i den endringsprosessen som førte til at et nytt vitenskapsteoretisk paradigme innenfor etnografisk forskning ble etablert (Denzin og Lincoln 2003,2, 24-25). Situasjonen i dag er, som Denzin og Lincoln påpeker, at alle kvalitative forskere må gjøre rede for hvordan de som

---

14 Det er viktig å påpeke at begrepet *representasjon* brukes på tre måter i løpet av denne avhandlingen. I debatten innenfor etnografisk forskning brukes begrepet representasjon for å indikere at språk står i et ikke-representerende forhold til virkeligheten. Virkeligheten kan fortolkes, men ikke representeres (Alvesson og Sköldberg 2009:267). Dette er imidlertid ikke den måten begrepet representasjon brukes på når det brukes i forbindelse med hva som kjennetegner sekundære og tertiære artefakter (3.2.1). Det at sekundære artefakter kan fungere som representasjoner av virkeligheten betyr at de er bilder eller modeller av de primære artefaktene. Slike bilder eller modeller er ikke representative i betydningen like, men representerer symbolsk en primær artefakt. Et kart er et eksempel på en sekundær artefakt. Den siste måten jeg bruker representativ på er i betydningen å være en representant for en institusjon, for eksempel Den norske kirke. Det å snakke med et representativt språk innebærer å snakke med det offisielle eller diskursive språket som brukes innenfor en institusjon (3.4.5).

forskere har bidratt til å konstruere erfaringer gjennom sine tekster (ibid.:25).

Den vitenskapsteoretiske debatten om representasjon refereres ofte til som *representasjonskrisen* («a crisis of representation») (Denzin og Lincoln 2003:25). Denne krisen ble etterfulgt av en annen krise, *legitimeringskrisen* («the legitimation crisis») (Denzin og Lincoln 2003:28). I kjølvannet av at det ble satt spørsmålsteget ved om forskeren kan representere virkeligheten til de som studeres, har det i økende grad blitt satt spørsmålsteget ved de tradisjonelle kriteriene for å evaluere og fortolke kvalitativ forskning. Både postpositivistiske, konstruktivistisk-naturalistiske, feministiske, fortolkende og poststrukturelle forskningsdiskurser har bidratt til en omfattende kritikk og påfølgende reteoretisering av begreper som validitet, reliabilitet og objektivitet (Denzin og Lincoln 2003:28).

Den vitenskapsteoretiske kritikken har ført til ulike forskningsstrategier. Noen forskere har utviklet eksperimentelle genre slik som autoetnografisk forskning, etnografisk fiksjon og etnografisk poesi for å destabilisere autoritetskravene tradisjonelle forskningstekster kommuniserer (Denzin og Lincoln 2003:29). I stadig større grad inneholder spesielt feministiske forskningspublikasjoner det Marcus omtaler som manifestlignende passasjer der forskerne gjør omfattende rede for sin kjønnede og kulturelle posisjonering (Marcus 1998:198-201, kryssref.1.2). Som Alvesson og Sköldberg er jeg av den oppfatning at de såkalte postmoderne impulsene har bidratt med viktige perspektiver på hva kvalitativ forskning er, og ikke minst hva forskning ikke er (Alvesson og Sköldberg 2009:265). Jeg deler også deres oppfatning av at de vitenskapsteoretiske innsiktene bør reflekteres inn i all empirisk forskning. Verken forskningsspørsmål, forskningsinteresser, vokabular, perspektiv, representasjon, evaluering, teori eller forskerens autoritet kan bli stående uproblematiskert. Alt som inngår i forskning kan, og må, problematiseres (ibid). På den andre siden anser jeg det som uheldig dersom den vitenskapsteoretiske kritikken blir så omfattende at det blir bortimot umulig å gjøre empirisk forskning på en vitenskapelig forsvarlig måte. I følge Alvesson og Sköldberg er tendensen i dag at det er flere som skriver om etnografi enn det er forskere som faktisk gjennomfører etnografisk forskning. Selv om det er viktig å problematisere at språk aldri kan være objektivt dokumenterende er det også avgjørende å ikke totalisere et ikke-realistisk (ikke-representativt) syn på språk (Alvesson og Sköldberg 2009:267).

Som forsker har jeg vært med på å konstruere den virkeligheten jeg forsker på, men jeg har ikke hatt til hensikt å la dette være et overskyggende tema i avhandlingen. Både i forkant og etterkant av feltarbeidet i menighetene har jeg vært bevisst på at min fortolkning av trosopplæringen i Den norske kirke er etablert gjennom språklige og materielle redskaper som feltnotater, intervjuer og videoopptak (jfr. Denzin og Lincoln 2003:4-5). Det er med god grunn

jeg kan føle meg mindre sikker på mulighetene til å produsere gode empiriske svar på problemstillingene jeg drøfter i avhandlingen. Jeg er likevel av den oppfatning at det å la de vitenskapsteoretiske problematiseringene føre til en reduksjonistisk vitenskap preget av selvrefleksiv isolasjonisme, selvabsorpsjon og impotente tekster ikke er løsningen (jfr. Alvesson og Skoldberg 2009:269). Som Coffey og Atkinson vil jeg ta til orde for at innsiktene om vitenskapens situerthet fører til at forskere ikke trenger å fokusere så mye på hva et empirisk materiale «egentlig» kan si oss om virkeligheten, men at vi heller kan oppmuntres til større grad av frihet og kreativitet i møte med det empiriske materialet (Coffey og Atkinson 1996:139-140).

### ***1.7 Disiplin***

Det å plassere en avhandling i en disiplin kan si noe om hvordan det er tenkt at avhandlingen skal leses og hvilket forskningsfelt den hovedsakelig er et bidrag til (Coffey og Atkinson 1996:119). Den disiplinen jeg har orientert meg mest i forhold til er religionspedagogikk (kryssref.1.2). I løpet av forskningsprosessen har jeg fokusert på å etablere disiplinen religionspedagogikk som en av forskningsdisiplinene ved Det praktisk-teologiske seminar (PTS). Det jeg kunne gjort, men som jeg ikke har gjort, er å ta utgangspunkt i praktisk teologi som fellesbetegnelse for alle de praktisk-teologiske disiplinene. Praktisk teologi har ikke vært den disiplinen jeg har orientert forskningen min ut fra. Jeg har konsentrert meg om religionspedagogikk som en fagspesifikk disiplin. I det følgende vil jeg begrunne hva som gjør avhandlingen til en religionspedagogisk avhandling. For å gjøre det vil jeg innlede med et kort riss av religionspedagogikkens historie i Norge.

Religionspedagogikk ble opprettet som undervisningsfag og forskningsdisiplin ved Det teologiske menighetsfakultet i 1960 med Ivar Asheim som foreleser, og senere som professor i faget fra 1970 (Lied 2006:167). Med Asheim, og senere i samarbeid med Sverre Dag Mogstad, fikk religionspedagogikken en tydelig forankring innenfor evangelisk luthersk teologi. I forhold til «allmenn pedagogikk» understreket Asheim og Mogstad at «teologien bestemmer normgrunnlaget og verdiene for det religionspedagogiske arbeidet» (Asheim og Mogstad 1987:16). Religionspedagogikk ble definert som «en teologisk begrunnet lære om undervisning og oppdragelse» (Asheim og Mogstad 1987:14). Som disiplin ble religionspedagogikken plassert som del av den systematiske teologien, og «metodikk» utviklet på bakgrunn av den religionspedagogiske tenkningen og forskningen ble «innordnet i 'den praktiske teologi'» (Asheim og Mogstad 1987:19).<sup>15</sup>

---

15 Sverre Dag Mogstad har endret tilnærming til religionspedagogikk. I artikkelen «Fra matavfall til NÅDE. Medierende handlinger i søndagsskolen» (2013) bruker Mogstad sosio-kulturell læringsteori for å analysere læring i en søndagsskolekontekst.



Som Sidsel Lied påpeker fikk religionspedagogikken til Asheim og Mogstad en sterk posisjon innenfor norsk religionspedagogikk (Lied 2006:181-182).<sup>16</sup> Det Lied betoner, og som jeg også vil legge vekt på, er at den ble utviklet mens skolens religionsundervisning hadde en konfesjonell forankring (Lied 2009a:265). De første årene Asheim arbeidet med religionspedagogikk var skolens religionsundervisning fortsatt en del av kirkens dåpsopplæring. Dette ble formelt endret fra 1969 med innføring av Grunnskoleloven. I 1968 presiserte kirke- og undervisningskomiteen på Stortinget at dåpsopplæring i kirkelig forstand skulle ivaretas av kirken. Begrunnelsen for kristendomsfaget var ikke lenger å gi dåpsopplæring, men å hjelpe foreldrene i deres oppdragelsesarbeid (Lied 2006:167). Fagets teologiske forankring ble imidlertid opprettholdt. Skolens kristendomsundervisning skulle fortsatt være i samsvar med den evangelisk-lutherske lære. Denne teologiske forankringen ble videreført også etter innføringen av livssynsfaget i 1974, og ble først endret i 1997 da *Kristendom, religion og livssyn* (KRL) ble innført som et obligatorisk religions- og livssynsfag for alle elever (Lied 2006:168).

KRL-faget utløste mye debatt. I 2007 ble Den norske stat dømt i Den europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg for at KRL-fagets fritaksordninger var i strid med at «[k]onvensjonspartene forplikter seg til å respektere foreldres, og i tilfelle vergers, frihet til å sørge for sine barns religiøse og moralske oppdragelse i samsvar med deres egen overbevisning».<sup>17</sup> I 2008 ble KRL endret til Religion livssyn og etikk (RLE). Navneendringen og endringer i beskrivelsen av faget ble gjort som følge av dommen i Strasbourg, men inngår som del av en rekke justeringer som ble gjort i 2002 og 2005 (Eriksen 2010:184). En av endringene fra det opprinnelige KRL til RLE, er at vektleggingen på utvikling av elevenes religiøse identitet har blitt tonet ned til fordel for mer testbare kunnskapsmål (ibid.:190). Det at identitet ikke lenger er tydelig fremme i læreplanen for RLE, trenger ikke å bety at de utdanningspolitiske styresmaktene

---

16 I tillegg til Asheim har Ole Gunnar Winsnes vært en sentral aktør innenfor grunnlagstenkning i norsk religionspedagogikk. Winsnes gir religionspedagogikken en tydeligere samfunnsvitenskapelig og empirisk retning (Winsnes 1983,1984). Lied fremstiller det som om Winsnes forstår religionspedagogikk som en pedagogisk disiplin, mens Asheim forstår den som en teologisk disiplin (Lied 2006). Jeg deler Afdals (2009:214) og Bengt-Ove Andreassens (2008:288) oppfatning av at dette ikke er det vesentlige skillet mellom Asheim og Winsnes. Winsnes er, som Afdal og Andreassen påpeker, også opptatt av religion, men har en annen eksistensiell, teologisk og ikke minst religionssosiologisk tilnærming. Pedagogikk er hos Winsnes i stor grad sosiologi, og da spesielt Berger og Luckmanns kunnskapssosiologi og religionssosiologi. Både Winsnes og Asheim har en primær interesse for religion, og en sekundær interesse for pedagogikk i religionspedagogikken (Afdal 2009:214).

17 FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter er gjengitt og kommentert på regjeringens hjemmeside: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2008/nou-2008-1/4.html?id=496357> (Lastet ned 24.07.2014).

ikke lenger definerer identitet som et utdanningsmessig mål. Lars Laird Eriksen viser at læreplanforfatterne har vært påpasselige med å unngå at beskrivelsene av faget som objektivt, kritisk og pluralistisk er formulert som motsetninger til at faget skal være engasjerende og kulturelt kontekstualisert (ibids.:191).

For religionspedagogikkens del bidro endringene til at det ikke lenger var adekvat å operere med teologi som bestemmende for normgrunnlaget og verdiene for religions- og livssynsfaget. Utviklingen i Norge, og i andre land som har hatt en tilsvarende endring av religionsundervisningen, er at religionsvitenskap har overtatt teologiens rolle som akademisk basis for skolens religionsundervisning (Sagberg 2006:11). Fra 2000 tallet har det blitt avlagt avhandlinger som viser at det har skjedd betydelig forskning relatert til skolens religionsundervisning (Eriksen 2010, Lippe 2010, Bråten 2013, Jørgensen 2014, Nicolaisen 2013, Husebø 2013, Anker 2011). De fleste av disse forskerne har en religionsvitenskapelig forankret forståelse av religionspedagogikk. En del bruker religionsdidaktikk for å unngå å bli assosiert med den teologiske arven som hefter ved begrepet religionspedagogikk (Andreassen 2012:42-44, Afdal 2009:213).

Denne overfladiske presentasjonen av hvordan disiplinen religionspedagogikk har endret seg, fra å ha teologien som sitt primære vitenskapsfag til å bli en mer religionsvitenskapelig forankret disiplin, viser at forskning er en sosial praksis som endrer seg når objektet for forskningen endrer seg. Jeg har ikke til hensikt å argumentere verken for eller mot at religionspedagogikken har utviklet seg mer i retning av religionsvitenskap enn teologi. Mitt anliggende er at religionspedagogikken, eller religionsdidaktikken, er i ferd med å definere skolens religionsundervisning som sitt primære empiriske og teoretiske forskningsfelt. Sissel Østberg (2001) og Bengt Ove Andreassen (2008, 2012) gir for eksempel uttrykk for at religionsvitenskap bør være det grunnleggende vitenskapsfaget både i skolens religionsfag og i religionspedagogikken.

For å plassere min egen avhandling innenfor religionspedagogikk som akademisk disiplin er jeg avhengig av at skolens læringsaktiviteter ikke har status som eksklusivt definerende for disiplinen. Etter min oppfatning bør læringsaktiviteter utenfor skolen som finner sted med andre målsetninger enn de som regulerer skolens religionsundervisning inngå som legitime forskningsfelt. Muligens bidrar religionspedagogikkens forskningshistorie til at det er enklere å legitimere forskning på læringsaktiviteter i en minoritetsreligion (Østberg 1998a, Nicolaisen 2013), enn å begrunne hvorfor forskning på Den norske kirkes læringsaktiviteter er et legitimt religionspedagogisk forskningsfelt. Jeg vil argumentere for at disiplinen religionspedagogikk bør interessere seg for alle sosiale praksiser der religion læres (kryssref. 1.4).

I Norge er det spesielt Geir Skeie og Geir Afdal som har tatt til orde for å forstå religionspedagogikk som en forskningsdisiplin som studerer flere empiriske felt enn skolens religionsundervisning. Skeie argumenterer for å forstå religionspedagogikk som en pluralistisk og tverrfaglig disiplin som studerer ulike praksiser, som både omfatter kirkelig undervisning, andre religions- og livssynssamfunn og skolens religionsundervisning (Skeie 1998:245). Etter Skeies oppfatning vil det å avgrense religionspedagogikk til kun å studere skolens religionsundervisning innsnevre disiplinen «brede horisont alt for mye» (Skeie 1998:231). I tillegg kan en slik avgrensning «stenge religionspedagogikken inne i klasserommet og gjøre religion i skolen til noe særegent i forhold til religion andre steder» (Skeie 1998:231). Noe som igjen kan resultere i at det skapes en «skolereligion» som barn og unge ikke gjenkjenner når de befinner seg i kontekster utenfor skolen (kryssref.1.8.2). Skeies oppfatning er at religionspedagogikk må sikres frihet til å søke nye problemfelt, og at den derfor ikke bør være avgrenset til skolen som kunnskapsområde én gang for alle (Skeie 1998:234). Skeies visjon er at religionspedagogikk kan ha akademisk hjemsted i en rekke ulike institusjoner, som teologiske og religionsvitenskapelige fakulteter og læringsutdanningsinstitusjoner, pedagogiske og utdanningsvitenskapelige fakulteter og frittstående religiøst eller livssynsbaserte forskningsmiljøer. Hvilke problemstillinger forskerne ved de ulike institusjonene vil belyse henger sammen med hvilke pedagogiske og religiøse praksiser de bidrar til å undersøke (Skeie 1998:234, 236).

Noe av den samme innfallsvinkelen til religionspedagogikk har Afdal. Det å avgrense religionspedagogikk til den religionsvitenskapelige fagtradisjonen vil etter hans oppfatning bidra til en essensialisering av religion som religionspedagogikken ikke er tjent med (Afdal 2009:215). Afdal argumenterer for at det er behov for å etablere samtaler på tvers av institusjoner, trossamfunn og skole siden religiøs læring er knyttet til mange ulike sosiale praksiser og ikke kun utdanningsinstitusjoner (Afdal 2013:20). Som Skeie understreker Afdal at selv om han drøfter disiplinen religionspedagogikk i forhold til skolens religionsundervisning bør ikke forskningsdisiplinen avgrenses til å forske på skolen. Religionspedagogisk forskning kan omfatte alle sosiale praksiser der religiøs læring finner sted, som for eksempel deltagelse i et religionssamfunn, massemedia og informasjonsteknologi (Afdal 2010:119). Religionspedagogikk kan forstås som en forskningsdisiplin som består av forskere som studerer ulike empiriske felt der religiøs læring skjer, og som til sammen bidrar inn i kunnskapsutviklingen av hvordan «religion læres, utvikles og utvides i og på tvers av mange ulike og ganske hverdagslige praksiser» (Afdal 2013:20).

Dette avhandlingsarbeidet undersøker og drøfter religiøs læring i Den norske kirkes trosopplæring. Det at jeg forsker på sosiale praksiser som finner sted i dette empiriske feltet har

som nevnt sammenheng med at jeg er lokalisert ved Det praktisk-teologiske seminar som utdanner prester til Den norske kirke. Som tidligere presisert er pedagogiske teorier om læring, og ikke teologi eller religionsvitenskap, denne avhandlingens teoretiske tyngdepunkt (kryssref.1.1.). Det å tilnærme seg religiøse praksiser med pedagogisk teori er, i følge Skeie, beskrivende for religionspedagogisk forskning (Skeie 1998:234). Skeie påpeker at noe av det som kjennetegner religionspedagogisk forskning, er at den har et dobbelt interessefelt. Den er både opptatt av praksiser der læring og undervisning foregår, og av praksiser der religion og religiøsitet foregår. Det særegne ved religionspedagogisk forskning fremtrer når religiøse praksiser analyseres som om de var pedagogiske praksiser, og når pedagogiske praksiser analyseres som om de var religiøse praksiser (ibid.).

Leganger-Krogstads forskning er et eksempel på den sistnevnte kategorien til Skeie. Leganger-Krogstad tilnærmer seg pedagogiske praksiser i skolen, og drøfter hvordan skolen kan ivareta religiøst mangfold blant elevene (Leganger-Krogstad 2009:230). Hun peker blant annet på betydningen av at religiøst mangfold blir synliggjort og verdsatt i skolens ethos, policy-dokumenter, hverdagsliv og i pensum (ibid.:232-234). Jeg vil derimot plassere min avhandling i den første av Skeies kategorier. Det som er særegent religionspedagogisk med forskningen min er at jeg analyserer praksiser som vanligvis oppfattes som religiøse, som om de var pedagogiske praksiser. Jeg drøfter religiøs læring i sosiale praksiser som finner sted i Den norske kirkes trosopplæring.

## ***1.8 Forskningsoversikt***

Det er som allerede nevnt gjort lite religionspedagogisk forskning på læringsaktivitetene som skjer i regi av de ulike religionssamfunnene (kryssref. 1.1). Generelt eksisterer det mer ikke-empirisk forskning enn empirisk religionspedagogisk forskning. Fellestrekket for både den empiriske og den teoretiske forskningen er at skolens religionsundervisning er det dominerende forskningsobjektet (Jackson 2004:148-152). I denne forskningsoversikten vil jeg plassere egen forskning i forhold til annen empirisk religionspedagogisk forskning. Jeg vil plassere avhandlingen i forhold til forskning som har metodiske likhetstrekk, deretter forskning som har teoretiske likhetstrekk, og til sist forskning på Den norske kirkes trosopplæring. Hensikten er ikke å gi en uttømmende presentasjon, men å posisjonere avhandlingen i forhold til sentrale norske og internasjonale forskningsbidrag.

### **1.8.1 Etnografisk forskning med metodiske likhetstrekk**

Jeg vil starte med annen religionspedagogisk forskning som bruker etnografi som metode. Det er en god del norske forskere som har gjort etnografiske studier de siste 20 årene. En stor andel av

dem har tilknytning til The University of Warwick i England, og til professor Robert Jackson, som inntil 2012 ledet Warwick Religions and Education Research Unit (WRERU).<sup>18</sup> Denne forskningsenheten har i flere år gjort etnografiske studier i Storbritannia. De har spesielt undersøkt hvordan barn og unge opplever religionsundervisningen på skolen ved å observere og intervju barn i hjemme- og trossamfunnssituasjoner. Et av de sentrale empiriske funnene fra disse etnografiske studiene er at barn, og spesielt barn med minoritetsreligiøs bakgrunn, opplever at «deres» religion blir presentert veldig annerledes på skolen enn erfaringen de har med den hjemmefra og religionssamfunnet de tilhører (se for eksempel Nesbitt og Jackson 1995, Nesbitt 1998 og Arweck og Nesbitt 2011). På grunnlag av slike etnografiske studier har Jackson og forskerne ved WRERU utviklet undervisningsmaterieell som «attempts to 'bridge' the experience of the learner and that of children portrayed in the curriculum materials (...)» (Jackson 1999:201).

Flere norske forskere som har tilknytning til forskningsmiljøet på WRERU har gjort etnografiske studier i norske kontekster. Sissel Østberg er en av de få i Norge som har studert hvordan barn lærer islam på læringsaktiviteter arrangert av muslimske religionssamfunn, slik som på Koranskoler. Et av de sentrale funnene hos Østberg er at norsk-pakistanske barn gjennom deltagelse i både norsk sekulær kultur og i muslimsk kultur har utviklet det hun betegner som *integrated plural identities* (Østberg 2000). I følge Østberg fungerer sosialiseringen gjennom skole, media og ikke-muslimske venner utvidende på barnas kulturelle identitet, men uten at det medfører desosialisering fra de islamske verdiene (Østberg 2000:100).

En av de andre norske forskerne med tilknytning til WRERU er Tove Nicolaisen. Hun har gjort en etnografisk studie av hvordan «hindubarn» erfarer religions- og livssynsundervisningen (RLE-/KRL-faget) i norsk grunnskole. Et viktig empirisk funn i Nicolaisens studie er at minoritetsreligiøse barn må forhandle mellom de normative fremstillingene av hinduismen i lærebøkene, og hvordan de kjenner hinduismen hjemmefra og i tempelet (Nicolaisen 2013). En annen norsk forsker med tilknytning til WRERU er Lars Laird Eriksen (Eriksen 2010). Et av funnene hans er at elever med minoritetsreligiøs bakgrunn jevnlig presenterer seg i klasserommet med sine religiøse merkelapper, men at det tilhører sjeldenhetene at elever med majoritetsreligiøs bakgrunn gjør det samme. I løpet av feltarbeidet på tre ungdomsskoler møtte han over 400 elever. Det var kun tre elever som gav uttrykk for en kristen identitet, og ingen av elevene gav uttrykk for tilhørighet til Den norske kirke (Iversen 2012).<sup>19</sup>

---

18 <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ces/research/wreru/aboutus/staff/rj/> (lastet ned 08.02.2014).

19 Lars Laird Eriksen har byttet navn til Lars Laird Iversen.

I tillegg til WRERU-relaterte prosjekter vil jeg fremheve forskningsprosjektet *Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Counties* (RedCo) (2006-2009). Prosjektet er en omfattende undersøkelse av religionsundervisning i åtte europeiske land (Avest et.al 2009:10-13), og trekker veksler på den etnografiske forskningsmetodologien utviklet av Jackson (Jackson 2011). Prosjektets overordnede fokus er religion og verdier som kilde til dialog og konflikt. For å undersøke denne tematikken har forskere fra de ulike landene gjennomført spørreundersøkelser og observert religionsundervisning for 14-15 åringer (Avest 2009). Et av hovedfunnene i Marie von der Lippes bidrag er at norsk ungdom med minoritetsbakgrunn er mer reflektert med hensyn til egen religiøs identitet enn medelever med majoritetsbakgrunn (Lippe 2010:124). De etnografiske studiene fra WRERU miljøet og RedCo bidrar med interessante funn som har relevans for å drøfte religiøs læring i Den norske kirkes trosopplæring. Jeg vil spesielt trekke frem at de norske bidragene sannsynliggjør at barn og unge som tilhører Den norske kirke i mindre grad enn barn og unge med minoritetsreligiøs bakgrunn presenterer seg selv med en religiøs identitet. Dette er interessant sett i forhold til at Den norske kirkes trosopplæring har til hensikt å bidra til at barn og unge skal utvikle en trygg religiøs identitet (*Gud gir—vi deler* 2010:5, se også ‘...til et åpent liv’ 2000 og *St.meld. nr. 7 [2002–2003]*). Ved å drøfte identifiserings- og forhandlingsprosesser bidrar avhandlingen min til å belyse om det legges til rette for at barn kan utvikle en religiøs identitet gjennom å delta på trosopplæring og gudstjenester (kryssref. 3.4).

Jeg vil i tillegg trekke frem en enkeltstudie. Den etnografiske studien *Teaching Islam. Islamic Religious Education in Sweden* av Jenny Berglund (2010) er spesielt relevant med hensyn til mitt forskningsprosjekt. Berglund har gjort feltarbeid på tre muslimske grunnskoler. De muslimske skolene er – som de norske, kristne friskolene (Lied 2009b) – forpliktet til å følge læreplanene som er vedtatt i Sverige, men i tillegg til den ordinære undervisningen har elevene tre timer per uke med Koran-opplæring (ibid.:15). Berglunds studie av Koran-opplæringen er skrevet innenfor en religionsvitenskapelig tradisjon, men i forhold til de andre studiene jeg har referert til undersøker hun i mindre grad barnas opplevelser og perspektiver. Berglund konsentrerer seg mest om hvordan de muslimske lærerne legger til rette og gjennomfører Koran-opplæringen (Berglund 2010:35). Jeg vil spesielt trekke frem to empiriske funn fra Berglunds studie. For det første legges det vekt på at barna skal lære å resitere fra Koranen i relasjon til å delta i religiøse ritualer både hjemme og i moskeen (Berglund 2010:195). For det andre er det viktig for lærerne at Koran-opplæringen skal veilede elevene i islam ved å vise dem hvordan de på best mulig måte kan være muslimer i det svenske samfunnet (ibid.:197). Lærerne går aktivt inn for å skape forbindelser mellom islamsk historie og elevenes liv i Sverige (ibid.:199). Jeg drøfter tilsvarende

om trosopplæringen i Den norske kirke er innrettet mot deltagelse i religiøse aktiviteter og i samfunnslivet (kryssref.3.4.4). Det som skiller Berglunds avhandling fra min avhandling er at hun i større grad bruker intervjuer med lærerne, og ikke observasjoner av interaksjon mellom lærerne og elevene som materiale i analysene sine. Studien gir kunnskap om hvordan lærerne reflekterer over Koran-opplæringen de har ansvar for, men den er i mindre grad en analyse av observerte læringssituasjoner. En annen forskjell er at Berglund studerer noen andres religion (Berglund 2010:57), mens jeg studerer en religion jeg selv tilhører. Som nevnt kan min nære tilknytning til trosopplæring i Den norske kirke gi meg en negativ binding som hindrer meg i å møte empirien på en åpen måte (kryssref. 1.2). Den motsatte tendensen kan være tilfelle i Berglunds studie. Studien inneholder i liten grad kritiske perspektiver på Koran-opplæring.

### 1.8.2 Etnografisk forskning med teoretiske likhetstrekk

Jeg vil i det følgende posisjonere avhandlingen ved å trekke frem religionspedagogiske avhandlinger som både bruker etnografi som metode og som har brukt et teoritilfang som er delvis overlappende med det jeg benytter i avhandlingen.

Den første avhandlingen jeg vil knytte an til er Sidsel Lieds studie *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn* (2004).<sup>20</sup> Lied drøfter i avhandlingen hvordan elever bruker fortellinger fra ulike religioner og livssyn i sitt eget identitetsarbeid. For å drøfte dette bruker Lied blant annet Mikhail Bakhtins begreper *autoritative diskurser*, *stemme* og *talegenre* (Lied 2004 68-73). Jeg kjenner begrepene til Bakhtin gjennom James Wertch, som bruker Bakhtins begreper til å videreutvikle Vygotskys medieringsbegrep (Wertch 1998). Wertsch knytter seg spesielt til Bakhtins differensiering mellom *talegenre* («speech genre») og *sosiale språk* («social languages») i sin forståelse av språk som kulturelt redskap og tale som en form for mediert handling (Wertsch 1998:73-78).

I tillegg til dette teoretiske krysningspunktet er de empiriske funnene i Lieds avhandling interessante. Lied konkluderer med at elevene bruker «fortellingene som inspirasjon og utgangspunkt for arbeid med egen identitet på livstolkningens område» (Lied 2004:317). I følge Lied bruker elevene både fortellinger fra egen og andres livssynsmessige tradisjon, men at det er «fortellinger fra den tradisjonen de har bakgrunn i, at de oftest reiser de mest eksistensielle

---

20 Det er ikke helt dekkende å plassere Lieds avhandling som etnografisk forskning. Lied har i liten grad gjort observasjon av religionsundervisning (Lied 2004:52). Det er lærerne fra to klasser som har sendt inn elevenes arbeidsbøker, arbeidsark og lignende til Lied. Noen av de skriftlige ytringene Lied analyserer fikk elevene i forbindelse med forskningsprosjektet hennes (ibid.:51). Dette er en fremgangsmåte som ikke er vanlig innenfor etnografisk forskning, siden det der legges vekt på at forskeren observerer naturlige settinger.

spørsmålene og fører til de mest engasjerte debattene» (ibid). I de skriftlige elevytringene Lied har studert fremkommer det at barnas hverdagsvirkelighet fungerer som en viktig premissleverandør i elevenes arbeid med de ulike fortellingene (ibid). Gjennom å undersøke hvordan bibelfortellinger blir brukt i trosopplæringen, belyser jeg hvorvidt fortellingene reiser eksistensielle spørsmål hos barna og om trosopplærerne gir barna anledning til å interagere med fortellingene ut fra sine hverdagsvirkeligheter (kryssref. 3.2.2).

De metodiske og teoretiske likhetene med Lied kommer enda tydeligere til uttrykk i artikkelen «Hegemonic speech genres of classrooms and their importance for RE learning» (Osbeck og Lied 2012). I denne artikkelen bruker Osbeck og Lied teoriperspektiver fra Vygotsky, Bakhtin, Wertch, Säljö og Dysthe for å analysere hvordan bruk av ulike talegenre («speech genre») i religionsundervisning legger til rette for læring. Forskjellen fra mitt prosjekt er at Osbeck og Lied bruker observasjoner som illustrasjoner på at det sosiokulturelle perspektivet er viktig for å forstå hvordan religionsundervisning legger til rette for ulike former for læring (Osbeck og Lied 2012:158). Jeg har brukt teori fra samme teoritradisjon, men ikke for å illustrere viktigheten av et bestemt teoretisk perspektiv (jfr. Fangen 2004:226).

Den neste avhandlingen jeg vil relatere mitt eget forskningsprosjekt til er Dag Husebøs avhandling *Fagdidaktisk utprøving av en fortolkende kulturbevisst tilnærming til Religion, livssyn og etikkundervisning* (Husebø 2013). Denne avhandlingen inngår i forskningsprosjektet *Tilpasning og utvikling av en fortolkende kulturbevisst tilnærming* (ROM) (ibid.:9). ROM er et aksjonsforskningsprosjekt der praksislærere, faglærere og studenter utvikler egne didaktiske utviklingsprosjekter ut i fra en fortolkende kulturbevisst tilnærming (ibid.:8-13). Husebøs avhandling er en fortolkning av hvordan studenter, praksislærere, faglærere og elever samhandlet i løpet av aksjonsforskningsperioden. Det som gjør Husebøs avhandling relevant er at han bruker Wengers teori om praksisfellesskap (1998).

I følge Husebø brukte ROM-prosjektet Wengers teori for å etablere to praksisfellesskap, et praksisfellesskap i grunnskolen og et praksisfellesskap der ni RLE-lærere og to faglærere samarbeidet over to år (Husebø 2013:62). Teorien til Wenger ble «brukt som idémessig bakgrunn for å konstituere og argumentere for en ny og bestemt måte å samarbeide på» (Husebø 2013:63). Wengers teori brukes også som redskap i et aksjonsforskningsdesign innenfor forskningsmiljøet WRERU (O'Grady 2010), som ROM-prosjektet er inspirert av (Husebø 2013:56-57). Kevin O'Grady skriver at *The Warwick REDCo community of practice* brukte Wengers begrep praksisfellesskap i utviklingen av et forskningsprosjekt som inkluderte «'novice researchers' who 'learned by doing' alongside more experienced ones, but all members gained insights into power relations and the processes of conceptual evolution» (O'Grady 2010:121).



Det å anvende Wengers teori som et preskriptivt redskap for å implementere en bestemt måte å lære på innad i en gruppe har i følge Jason Hughes blitt svært utbredt (Hughes 2007:36). Wengers teori er blitt omgjort til å bli et redskap som blant annet konsulentfirmaer bruker for å implementere en «idealmødel» for hvordan læring bør skje i firmaer og organisasjoner (ibid.). Etter Hughes oppfatning ble ikke teoriene til Lave og Wenger (1991), og Wenger (1998) utviklet «to construct a treatise on how learning *ought to be*, but, rather, to develop an approach which could help reveal learning as it *actually is* (Hughes 2007:32). Det at begrepet praksisfellesskap blir brukt forskjellig fra den opprinnelige intensjonen, er noe som kan skje med enhver teori. Det Hughes er opptatt av er «the growing disparity between the carefully formulated exposition of Lave and Wenger's approach to learning, on the one hand, and the translated, transformed version of 'how we might achieve communities of practice' on the other» (ibid.:37).

Jeg har ikke et aksjonsforskningsdesign i min avhandling.<sup>21</sup> Som jeg vil drøfte i metodekapittelet hadde jeg lite kontakt med trosopplærerne jeg observerte under feltarbeidet i Menighet 1 og Menighet 2. Utover å være tilstede som en tilbaketrukken deltagende observatør på trosopplæringsaktiviteter i menighetene, har jeg kun intervjuet trosopplærerne etter at feltarbeidet var avsluttet. Min begrunnelse for å bruke Wenger er derfor ikke den samme som for Husebø og O'Grady. Jeg bruker Lave og Wenger (1991), og spesielt Wenger (1998), for å analysere hvordan læring finner sted på trosopplæring og gudstjenester i det empiriske materialet (Johnsen 2014, kryssref.3.4). For å gjøre disse analysene bruker jeg større deler av kompleksiteten i Wengers teori enn det Husebø og O'Grady gjør rede for.

Den siste avhandlingen jeg vil relatere egen forskning til er Trine Ankers avhandling *Respect and disrespect. Social practices in a Norwegian multicultural school* (2011). Anker har studert hvordan respekt og disrespekt utøves i interaksjon mellom elever, og mellom elever og lærere, i en multikulturell skole. Hovedforskjellen mellom Ankers feltarbeid og mitt er at hun i større grad har fokusert på hvordan elevene forhandler seg imellom om respekt og disrespekt enn på interaksjon i undervisningssituasjoner. Likhetstrekkene mellom avhandlingene er at Anker har en gjennomgående abduktiv analysestrategi (kryssref 2.3.1) og at hun har et normativt kritisk, men

---

21 Jeg har presentert avhandlingen som normativ (kryssref. 1.2), men jeg vil presisere at det er ikke det samme som at avhandlingen har et aksjonsforskningsdesign. Aksjonsforskning vil si at forskeren har en intensjon om å endre dem hun studerer i en bestemt retning. «Simply stated, action research is a study conducted by educational and organizational practitioners to help them to develop alternative reflective practices that lead to positive changes within their educational and organizational settings» (Kalaian 2008:730). I ROM-prosjektet inngikk forskerne i et forpliktende samarbeid med studenter og praksislærere for å prøve ut en bestemt religionsdidaktisk tilnærming. Menighetene der jeg har gjort feltarbeid har ikke forpliktet seg til lignende endrings- eller utviklingsprosesser. Dette vil bli belyst inngående i metodekapittelet (kryssref.2.2.6).

ikke preskriptivt, sikte med avhandlingen (kryssref.1.2). Teoretisk kan Ankers avhandling plasseres «foran» min avhandling. Teoriene Anker bruker er blant annet Engeström, Cnorr Cetina, Law og Latour (Anker 2011:51-65). Jeg bruker primært Vygotsky, Wertsch og Wenger. Det hadde vært spennende å bruke mer av teoriene Anker har brukt, men jeg har valgt å bruke teoretikere som egner seg til å studere mer stabile sosiale praksiser enn de Anker studerer. Forhandlingsrommet for gudstjenester og trosopplæring i Den norske kirkes er i ferd med å bli stort (kryssref.3.4.5), men det er likevel mindre enn ved forhandling av respekt og disrespekt mellom elever i skolegården.

### 1.8.3 Forskning på Den norske kirkes trosopplæring

Trosopplæringsreformen har ført til en økt forskningsinteresse for aktiviteter som arrangeres for barn og ungdom i Den norske kirke. Dette skyldes både at det har vært mulig å søke Kirkerådet om delfinansiering av forskning på trosopplæring,<sup>22</sup> og at det har vært gjennomført to relativt omfattende evalueringsforskningsprosjekter de ti årene trosopplæringsreformen har eksistert.<sup>23</sup> Mye av forskningen er teologisk ikke-empirisk forskning. En gjennomgang av artiklene som omhandler trosopplæring i Prismet fra 2000 til 2008 viser at «ingen av bidragene drøfter inngående og systematisk hva læring er» (Afdal 2008:228). Dette er en tendens som har fortsatt etter 2008. For eksempel viser boken *‘Hva betyr det?’ Luthers katekisme i trosopplæringen* (Alfsvåg og Haga 2013) at det fortsatt er «mye Luther, men lite Vygotskij» (Afdal 2008:228). I denne delen vil jeg gi en oversikt over forskning på trosopplæring i Den norske kirke og noe internasjonal forskning på kirkelige læringsaktiviteter som er spesielt relevant. Jeg vil begynne med forskning på konfirmanter og derfra bevege meg mot det som er gjort av forskning på trosopplæring for barn.

De siste ti årene har det funnet sted en betydelig internasjonal forskning på kirkelige aktiviteter for konfirmanter. Det store europeiske forskningsprosjektet *Confirmation Work in Europe* er en komparativ studie av konfirmasjonsarbeid i syv land i Europa, blant annet Norge (Schweitzer 2010, Krupka og Reite 2010). Ved hjelp av spørreskjemaundersøkelser har konfirmanter blitt spurt om sine forventninger, motivasjoner og erfaringer ved inngangen og avslutningen av konfirmanntiden. I tillegg omfatter prosjektet en spørreskjemaundersøkelse der kirkelige ansatte svarer på spørsmål vedrørende overordnede planer og mål for

---

22 Informasjon om hvilke institusjoner som har fått utviklings- og forskningsmidler fra Kirkerådet i 2013 er tilgjengelig her: <http://www.kirken.no/index.cfm?event=doLink&famId=347787>, og i 2014

<http://www.kirken.no/index.cfm?event=doLink&famId=404964> (lastet ned 27.06.2014).

23 Informasjon om evaluering av trosopplæringsreformen er tilgjengelig her:

<http://www.kirken.no/?event=doLink&famId=9368> (2004-2008).

<http://www.kirken.no/?event=doLink&famId=9392> (2011-2013) (lastet ned 27.06.2014).

undervisningsaktivitetene i konfirmanntiden (Schweitzer 2010:33).

Den delen av undersøkelsen som omhandler konfirmasjonsarbeid i Norge er skrevet av Bernd Krupka og Ida Marie Høeg (Høeg og Krupka 2010:162-183). Noe av det mest fremtredende i resultatene fra undersøkelsen er at konfirmanterne synes de har fått mer kristen kunnskap, og at de har blitt mer fortrolige med Bibelen, men at konfirmasjonstiden i mindre grad har bidratt til personlige modning på det religiøse området (Schweitzer 2010:181-183). Dette er interessant å drøfte i lys av at de kirkelig ansatte (97 prosent) har som mål at konfirmasjonstiden skal styrke konfirmanternes tro (ibid.:177). I tillegg til denne forskningen har det blitt utført noe forskning i Norge på tiden etter konfirmasjonstiden (Høeg 2012, Krupka 2012).

Forskjellen fra min studie er at konfirmanntforskningen primært anvender kvantitative metoder, og at de bruker religionsvitenskap og religionssosiologi som teorigrunnlag. Jeg relaterer avhandlingen til denne forskningen fordi den kan bidra til å fortolke hvorfor trosopplæringen jeg har observert i stor grad er rettet inn mot det Høeg og Krupka omtaler som kateketiske kjernetemaer (Høeg og Krupka 2010:183, kryssref. 3.4.4).

I tillegg til konfirmanntforskningen utgjør evalueringsforskning på trosopplæringsreformen den mest omfattende empiriske forskningen på trosopplæring i Den norske kirke. Evalueringsforskningen er bestilt og betalt av Kirkerådet (jfr. Grimen 2004:175). De første fem årene av reformen (2004-2008) ble evalueringsforskningen utført av Det teologiske menighetsfakultetet (MF), Diakonhjemmet og Otto Hauglin AS. Fra dette arbeidet er det produsert flere delrapporter og artikler (Leganger-Krogstad og Mogstad 2006, Mogstad 2008).<sup>24</sup> Jeg vil spesielt trekke frem hovedrapporten *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet. Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform* (Hauglin, Lorentzen og Mogstad 2008). Denne rapporten er spesielt interessant fordi jeg gjorde feltarbeid innenfor samme tidsrom som evalueringsforskerne innhentet sitt kvantitative og kvalitative materiale. Hovedkonklusjonene i rapporten er for det første at det i løpet av de første fem årene av trosopplæringsreformen har «blitt utviklet en ny tenkning om læring som legger vekt på at læring skjer i et praksisfellesskap» (ibid.226). For det andre at trosopplæringsreformen har ført til at barn og unge i større grad enn tidligere er «subjekter, deltagere og sentrale aktører» i gudstjenesten (ibid.). Og for det tredje at «reformen så langt mangler en nærmere bestemmelse av hva som skal være trosopplærings kunnskapsinnhold» (ibid.). Disse konklusjonene understøttes i caserapporten *Når tro skal læres. Sju*

---

24 Delrapportene for evalueringsforskningen 2004-2008 er tilgjengelige på [www.etor.no](http://www.etor.no) (lastet ned 13.03.2014).

*fortellinger om lokal trosopplæring* (Hegstad, Schanche og Agedal 2008).

Både i artiklene og i drøftingen på tvers av artiklene bidrar jeg til å nansere disse hovedkonklusjonene. Gjennom analysene i avhandlingen viser jeg at evalueringsforskerne trakk noe forhastede slutninger med hensyn til at det har blitt utviklet en ny forståelse av læring i menighetene. Jeg problematiserer i hvilken grad gudstjenesteformene som inngår i trosopplæringsreformen bidrar til at barn i større grad er sentrale aktører i gudstjenesten, og jeg viser at evalueringsforskernes etterlysning av trosopplæringsens kunnskapsinnhold beror på at de opererer med et smalt definert læringsbegrep (kryssref. 3.1).

Det andre evalueringsforskningsprosjektet på trosopplæringsreformen fant sted fra 2011-2013. Denne forskningen ble utført av Stiftelsen kirkeforskning KIFO i samarbeid med Universitetet i Agder og Universitetet i Nordland. Totalt har det blitt produsert fem rapporter.<sup>25</sup> Det er spesielt tre av rapportene som er relevante for mitt forskningsprosjekt. I rapporten *Menighetenes samvirke med hjemmet* har evalueringsforskerne blant annet brukt en spørreskjemaundersøkelse for å få kunnskap om foreldrene til barna og ungdommene som deltar på trosopplæringstilbud i regi av Den norske kirke (Høeg og Trysnes 2012:22). Et av temaene i rapporten er at de fleste trosopplæringsaktiviteter avsluttes med en gudstjeneste der foreldrene inviteres, og at det er nattverd på mange av disse gudstjenestene. Det fremkommer i rapporten at mange menigheter legger til rette for «å inkludere alle i nattverdsfellesskapet» (ibid.:55). Dette gjøres blant annet gjennom at barn «kurses i nattverdsfeiring» i løpet av trosopplæringen, og ved «at presten sender rundt vinen og brødet og lar barna lukte og ta på det» for «å 'avmystifisere' nattverden og senke terskelen for deltagelse» (ibid. 52-53). Rapporten viser at flere foreldre synes det er positivt at barna går til nattverd, men at nattverden oppleves som fremmed for dem selv, og at de ikke vil delta (ibid.:95). Dette funnet bruker jeg i drøftingen av hvordan trosopplæringsreformen bidrar til omfattende endringer av gudstjenestepraktisene i Den norske kirke (kryssref.3.4.5).

Den neste rapporten jeg vil trekke frem er *Lokale trosopplæringsplanar. Innhald og prosess* (Fuglseth, Haakedal og Schmidt 2012). Denne rapporten er en dokumentanalyse av lokale planer for trosopplæring i menigheter i Den norske kirke. Planene evalueringsforskerne har vurdert utgjør en variasjon med hensyn til størrelse på menighetene, lokalisering i ulike bispedømmer, ulik kirkelig profil og bosettingsstruktur (ibid.:9-10). En av hovedkonklusjonene i rapporten er at «planane skildrar for det meste kva ein ventar at lærarane og undervisarar i kyrkjelydane skal gjere

---

25 Informasjon om evalueringsforskningen i regi av KIFO er tilgjengelig her: <http://www.kifo.no/index.cfm?id=343659> (lastet ned 13.03.14).

og ta opp i trosopplæringa» (ibid.:135). Generelt er nivået på eksplisitt pedagogisk refleksjon og bevissthet lav i planene. De lokale trosopplæringsplanene er i større grad «undervisningsplanar» enn «dæreplanar» (ibid.). Det er ikke noe klart samsvar mellom læringssynet som i følge evalueringsforskerne ser ut til å ligge til grunn i den nasjonale planen og de lokale planene (ibid.). De lokale planene gjør i så liten grad rede for hvordan teologiske utsagn som at «kyrkjelyden er et lærende fellesskap» og «gudstjenesten er kyrkjelydens viktigaste samlingspunkt» skal omsettes i pedagogisk praksis at disse uttrykkene fremstår mer som ideelle enn faktiske beskrivelser av menighetenes trosopplæring (ibid.:137).

I følge evalueringsforskerne er det spesielt to tendenser som går igjen i planenes pedagogiske profil. Den ene kategorien planer er preget av det forskerne betegner som «et formidlingspedagogisk prinsipp». Vekten ligger på «tradisjonell undervisning med lærerorientert overføring av kunnskap primært forstått som kognitivt innhald» (ibid.:136). Den andre kategorien planer beskriver forskerne som dominert av et «sosialiseringspedagogisk prinsipp», der vekten ligger «på deltaking – enten passiv eller meir aktiv – og erfaring, og til dømes gjennom gudsteneste eller aktiviteter i kyrkjerommet» (ibid.). Menighetene der jeg har gjort feltarbeid, Menighet 1 og Menighet 2, kan beskrives som henholdsvis dominert av et formidlingspedagogisk prinsipp og av et sosialiseringsprinsipp. Det at jeg har studert menigheter som faller inn under hovedtendenser i evalueringsforskningen, styrker muligheten for at de analysene jeg har gjort har validitet i flere menigheter. Jeg bruker de empiriske funnene i rapporten til å drøfte om trosopplæring bidrar til at barn blir i stand til å forhandle religion i sine hverdagskontekster, slik som i barnas skolehverdag (kryssref. 3.4.3).

Den siste evalueringsrapporten jeg vil trekke frem er *Når porten gjøres vid. Evaluering av trosopplæringens breddetiltak* (Botvar, Haakedal og Kinsersdal 2013, se også Lorentzen 2002). Rapporten vurderer om «breddetiltakene» i trosopplæringsreformen lykkes med å være et tilbud til majoriteten av alle døpte i Den norske kirke. Innenfor trosopplæringsreformen refererer begrepet breddetiltak til trosopplæringstilbud som har et avgrenset omfang, og som tar sikte på at en stor andel av kullene de retter seg mot kan delta (ibid.7). I tillegg sikter «bredde» til at det i trosopplæringreformen er et mål «at barn som av ulike grunner befinner seg i en utsatt situasjon og dermed står i fare for marginalisering» kan delta. I rapporten fremgår det at den gjennomsnittlige oppslutning på hvert av breddetiltakene i reformen er på 20 barn per menighet. Rapporten fremhever også at statistikk for de syv foregående årene viser at nivået på oppslutning om breddetiltakene ikke øker jo lengre menighetene har kommet i å gjennomføre trosopplæringsreformen. Evalueringsforskerne er av den oppfatning at tallene for oppslutning har nådd en slags grense, og at det skal mye til å komme vesentlig høyere. Som de påpeker har

dette trolig sammenheng med «at kirke og tro over tid har blitt svekket i befolkningen og at et mindretall av foreldrene har en kirkelig interesse ut over det vanlige» (ibid.:40). Dette er et funn som jeg bruker i drøftingen av trosopplæringsaktivitetenes tilknytning til de ordinære gudstjenestene i Den norske kirke (kryssref. 3.4.5).

Rapporten fokuserer mest på breddetiltaket «Lys våken», et tilbud som består av at 11-åringer inviteres på overnatting i sin lokale kirke natt til 1. søndag i advent (ibid.:41). Rapporten viser at det på Lys våken-arrangementer legges til rette for mange raske skifter mellom ulike programposter, og at dette gir begrenset anledning til refleksjon og samtale (ibid.:88). Tempoet på Lys våken ser ut til å være enda høyere enn i trosopplæringstilbudene jeg har studert. Dette kan ha sammenheng med at de aktivitetene jeg har studert har lengre varighet (kryssref 2.2.1). Programposten som går igjen på Lys våken er «en skattejakt» som går ut på at barna skal bli kjent med de kirkelige symbolene og utforske kirkerommet (ibid.:85). Evalueringsforskerne beskriver dette som «stasjonsløyper» (ibid.:65), og at disse bidro til at «hovedbudskapet som ble formidlet gjennom det totale programmet på lørdagens ettermiddag og kveld var glede og takknemmelighet over vennskap og fest» (ibid.:70). Det er usikkert om det å delta i skattejaktaktiviteter blir regnet som religiøs læring av evalueringsforskerne. Innledningen i rapporten kan tyde på at de opererer med et læringsbegrep der den «egentlige» læringen er mer i retning av det de omtaler som formidling (ibid.:16). Etter å ha gjort rede for sin forståelse av at læringssynet i den nasjonale planen *Gud gir – vi deler* forstår «læring gjennom opplevelse», fremholder de at

[s]elv om formidlingsprinsippet i noen sammenhenger framstilles negativt, er vår vurdering at en viss grad av formidling nødvendigvis vil inngå i alt (formelt organisert) pedagogiske samspill på grunn av den innebygde asymmetrien i undervisnings- og læringsrelasjonen (Botvar, Haakedal og Kinserdal 2013:16).

I analysen på tvers av artiklene drøfter jeg ulike læringsbegreper (kryssref 3.1) og bruk av medierende artefakter, som for eksempel en skattejakt i kirkerommet (3.2.3). Analysene kan vise at evalueringsforskerne artikulere en oppfatning der læring som tilegnelse av et gitt innhold forstås som den mest grunnleggende formen for læring. Gjennom å drøfte bruk av ulike artefakter som inngår i trosopplæringen belyser jeg hvordan ulike aktiviteter, slik som skattejakter og dåpsleker, fungerer konstituerende for læring, og at slike aktiviteter fungerer som noe mer enn en ytre ramme som omgir «formidling av trosinnhold» (ibid.:38).

## 1.9 Sammendrag av artiklene

Sammendrag av artiklene som inngår i avhandlingen:

**Artikkel 1:** Johnsen, E. T. (2008) «Barneteologi møter trosopplæring til gjensidig kritisk dialog» s.10-33. I: S. Sagberg, (red.) *Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn*. Oslo: IKO-forlaget.

Problemstillingen som drøftes i Artikkel 1 er hvordan barneteologi kan medvirke til at trosopplærere nedtoner bruken av verbal kommunikasjon på trosopplæring for barn. Empirien jeg bruker for å drøfte denne problemstillingen er observasjoner fra feltarbeidet i Menighet 2 og intervjuer med trosopplærerne i denne menigheten. Hovedanliggende i artikkelen er å drøfte Sturla Stålsett, Dagny Kaul og egne barneteologiske bidrag i lys av den observerte trosopplæringen. Artikkelen hovedfunn er at barneteologiens kritikk av at religionspedagogikk og teologi fungerer barnediskriminerende kan medvirke til at trosopplærerne i Menighet 2 unngår å bruke bibelske fortellinger, sanger og verbal kommunikasjon i interaksjonen med barna som deltar på trosopplæringen. Konklusjonen i artikkelen er at barn trenger å få del i de fortolkende redskapene voksne bruker for å skape sitt eget religiøse språk.

**Artikkel 2:** Johnsen, E. T. (2010) «Jesu Lidelse, død og oppstandelse. En barneteologisk analyse av trosopplæring om påsken». I: *Prismet* 61 (1) s.19–39.

Problemstillingen som drøftes i artikkelen er hvordan fortellingen om Jesu lidelse, død og oppstandelse på trosopplæring fungerer i interaksjon med barn som har liten erfaring med kirkelig praksis fra før. Det empiriske materialet som analyseres er observasjoner av trosopplæringssamlinger om påske i Menighet 1 og i Menighet 2. Materialet analyseres ut fra et fortolkende barneperspektiv. Jeg undersøker hvordan barna er posisjonert under trosopplæringen og hvilke erfaringer disse posisjonene legger til rette for. Hovedfunnene i artikkelen er at Menighet 1 posisjonerer barna slik at de kan få en sterk kroppslig erfaring av fortellingene. Trosopplærerne bruker et trangt interaksjonsmønster i samtaler de initierer med barna om påskens fortellinger. I Menighet 2 er barna posisjonert slik at de lager sine egne fortellinger om påske. I Menighet 2 bruker trosopplærerne et romslig interaksjonsmønster når de samtaler med barna om påsken. I artikkelens diskusjonsdel drøfter jeg hvilke konsekvenser det kan ha for barnas religiøse læring at Menighet 1 forholder seg lojalt og Menighet 2 forholder seg kritisk til tradisjonelle teologiske fortolkninger av Jesu lidelse, død og oppstandelse som en stedfortredende soningsdød. Artikkelen konkluderer med at trosopplæring bør gi barn muligheter for både nærhet og avstand til religiøse fortellinger.

**Artikkel 3:** Johnsen, E. T. (2012) «Hvordan medierer undervisningspreget trosopplæring kristen tro og tradisjon? En Vygotskij-inspirert analyse av læringssituasjoner i Den norske kirkes trosopplæring». I: *Teologisk tidsskrift* 2 (1) s.138-166.

Artikkelens problemstillinger er hvordan kristen tro og tradisjon medieres gjennom undervisningspregede læringssituasjoner, og hvilke former for læring slike situasjoner legger til rette for hos barn. Det empiriske materialet jeg bruker for å drøfte problemstillingene er en trosopplæringssamling i Menighet 1 som består av en «skattejakt i kirkerommet». Jeg går spesielt inn i tre undervisningssituasjoner som finner sted i løpet av skattejakten. Teoriene jeg bruker for å analysere materialet er sentrale begreper fra sosio-kulturell læringsteori, slik som hverdagslige og vitenskapelige begreper, den optimale utviklingssonen og eksplisitt- og implisitt mediering. Det overordnede funnet i artikkelen er at trosopplærerne bruker en interaksjonsform som følger et triadisk turtakingsmønster. Interaksjonsformen består av at trosopplæreren stiller et spørsmål, et av barna svarer og til slutt evaluerer trosopplæringen om svaret er tilfredsstillende. Artikkelen konkluderer med at denne interaksjonsformen blir en del av det barna lærer gjennom å delta i de undervisningspregede læringssituasjonene. Interaksjonsformen kan fremme en begrepsmessig forståelse hos barn, men den religiøse læringen blir avgrenset fra barns livserfaringer.

**Artikkel 4:** Johnsen, E.T. (2013) «Læring inn i den kristne religionen. Mediering og subjektivering». *Prismet* 64 (3), s. 95-123

Artikkelen drøfter problemstillinger relatert til hvordan trosopplærere bruker artefakter og interagerer med barn i undervisningssituasjoner. I tillegg drøfter artikkelen i hvilken grad bruken av artefaktene og interaksjonsformene legger til rette for at barna kan tre frem som subjekter. Det empiriske materialet jeg bruker for å drøfte problemstillingene er en læringssituasjon i Menighet 1 der en trosopplærer forteller historien om Noah og en situasjon i Menighet 2 der en kantor spiller musikk på orgel for barna. Teoriene jeg bruker for å analysere materialet er en ukonvensjonell blanding av sosio-kulturell læringsteori og fenomenologisk subjektiveringsteori. De primære funnene i artikkelen er at trosopplærerne i Menighet 1 bruker bibelfortellingen på en måte som medierer en religiøs virkelighet, men at interaksjonsformen i etterkant av fortellingen ikke bidrar til samtaler om de religiøse og eksistensielle spørsmålene fortellingen reiser. For Menighet 2 er hovedfunnet at trosopplærerne initierer samtaler om følelser og opplevelser med barna, men at artefakten de bruker for å igangsette disse samtalene i lav grad medierer en religiøs virkelighet som reiser eksistensielle spørsmål. Konklusjonen i artikkelen er at religiøs læring består av både medieringsprosesser og subjektiveringsprosesser.



**Artikkel 5:** Johnsen, E.T. (2014) «Gudstjenestelæring gjennom deltakelse» s.151- 179 + noter s.229-236. I: G. Hellemo (red.) *Gudstjeneste på ny*. Oslo: Universitetsforlaget

Problemstillingen som drøftes i artikkelen er i hvilken grad gudstjenester som inngår i menigheters trosopplæring kan bidra til at barn blir kyndige gudstjenestedeltagere. I tillegg drøfter artikkelen hvordan gudstjenester som er del av en trosopplæringsaktivitet posisjonerer foreldrene og familiene til barn som deltar på trosopplæring. Det empiriske materialet som brukes for å drøfte problemstillingene er en gudstjeneste i Menighet 1 og en gudstjeneste i Menighet 2. Teorien jeg bruker for å analysere materialet er Etienne Wengers teori om læring gjennom deltagelse i praksisfellesskap (Wenger 1998). De primære funnene i artikkelen er at gudstjenestene både legger til rette for læringsbaner som peker inn mot å bli en sentral deltager i det gudstjenestelige praksisfellesskapet, og læringsbaner som peker ut av det gudstjenestelige praksisfellesskapet. Artikkelen argumenterer for betydningen av at gudstjenester som inngår i trosopplæringsaktiviteter legger til rette for både sentrale, perifere og marginale deltagerposisjoner.

## Kapittel 2: Metode

### 2.1 Innledning

Forskning er sjelden en like rettlinjert prosess som metodekapitler kan gi inntrykk av. Det er allment kjent at metodekapitlene i forskningsrapporter og publiserte artikler ofte er en retrospektiv rekonstruksjon av hva som faktisk har skjedd i løpet av forskningsprosessen (Coffey og Atkinson 1996:146). Det viktigste i et metodekapittel i et etnografisk forskningsprosjekt er å synliggjøre mest mulig transparent hvordan forskningsprosjektet har blitt gjennomført. Dette metodekapittelet kommer til å være en presentasjon og en refleksiv drøfting av hvordan jeg har gjennomført forskningsprosjektet (kryssref.1.5).

Etnografisk forskning brukes som en samlebetegnelse for en rekke aktiviteter som deltagende observasjonsforskning, deskriptiv forskning, naturalistisk forskning, kvalitativ forskning, on-site forskning og feltstudier (Wolcott 2008:45-46). Fellesnevneren er at forskeren etablerer sitt eget datamateriale i stedet for å stole på data som er samlet inn av andre (ibid.:45). Et feltarbeid deles gjerne inn i to hovedaktiviteter, deltagende observasjon og mer eller mindre formelle intervjuer (ibid.:47). For mitt vedkommende inngår intervjuer i feltarbeidet, men observasjon er hovedaktiviteten. Jeg vil derfor fokusere mest på hvordan jeg har vært observatør og hvordan jeg har brukt observasjoner i artiklene og i denne kappen. Hensikten med kapittelet er å gi en mer detaljert fremstilling av forskningsprosessen enn i 1.2, og å reflektere metodologisk over valgene jeg har tatt. Jeg vil fokusere på å utdype metodevalg og metodediskusjoner som er lite berørt i metodeavsnittene som inngår i artiklene i avhandlingen. Jeg vil spesielt fokusere på forskningsetiske dilemmaer i løpet av forskningsprosessen.

Jeg har delt kapittelet inn i to deler, «dataetableringsfasen» og «analysefasen». Inndelingen kan gi inntrykk av at jeg ikke forstår etableringen av det empiriske materialet som en analysefase. Det var den i høyeste grad. Som enhver annen deltagende observatør har jeg brukt meg selv som det primære forskningsinstrumentet (Wolcott 2008:45,49). Det empiriske materialet jeg skal gjøre rede for er avhengig av at jeg har etablert det. Det ville ikke eksistert dersom jeg ikke hadde gjort et feltarbeid i menighetene. Det betyr selvsagt ikke at trosopplæringen er avhengig av meg for å eksistere. Trosopplæringen fant sted før jeg observerte den, og den fortsatte å eksistere etter at jeg var ferdig med å observere den.

Den metodologiske distinksjonen jeg ønsker å begrepsfeste er forskjellen mellom *fakta* («facts») og *begivenheter* («events») (Alvesson og Sköldbberg 2006:294). I følge Alvesson og Sköldbberg er relasjonen mellom fakta og begivenheter alltid og uunngåelig problematisk. Til

forskjell fra begivenheter er fakta alltid konstruert av forskeren. «The event ‘out there’ is something we try to get a – however provisory and uncertain – grip on by constructing facts» (ibid.). Trosopplæringen jeg har observert var reelle begivenheter. Den fant sted «der ute» i to menigheter, og gjennom deltagende observasjon har jeg etablert fakta om disse begivenhetene. Faktaene en forsker etablerer ut fra begivenhetene hun observerer betegner Alvesson og Sköldberg som *primære fortolkninger* («primary interpretations») (ibid.:287, kryssref. 1.5). Som Alvesson og Sköldberg vil jeg fremheve at fortolkning går forut for – og er del av – dataetableringen. Slike primære – eller foreløpige – fortolkninger finner sted både før og i løpet av den tiden forskeren gjør observasjoner eller intervjuer (ibid.). I løpet av en observasjonsperiode gjør forskeren seg opp en mening om hvem og hva som skal observeres, hva som er interessant, og hva det er mulig å få et svar på i løpet av feltarbeidet. Slike primære fortolkninger er med på å produsere materialet fra feltarbeidet (ibid.). Til forskjell fra mer velfunderte sekundære fortolkninger som produseres i analysefasen, blir det sjelden gjort rede for hvordan primære fortolkninger er teoretisk eller faglig situert (kryssref. 1.5). Jeg vil senere i kapittelet bruke et eksempel fra dataetableringsfasen for å vise hvordan mine forskningsinteresser har påvirket hva og hvordan jeg har beskrevet den observerte trosopplæringen (kryssref. 2.2.6).

I tillegg til temaene som naturlig hører med i et metodekapittel i en etnografisk avhandling, vil jeg drøfte at stadig flere forskere tar til orde for å etablere en medforskerrelasjon til de som deltar i et forskningsprosjekt (kryssref. 2.3). Dette er svært fremtredende innenfor humaniorainspirert etnografisk forskning (kryssref. 1.6), og spesielt innenfor forskning der barn inngår som informanter. Jeg vil derfor begrunne hvorfor jeg har valgt en lav grad av forskningssamarbeid med trosopplærerne og barna i Menighet 1 og Menighet 2.

## **2.2 Dataetableringsfasen**

### **2.2.1 Utvalg**

Utvelgelse i etnografisk forskning følger, som Fangen påpeker, ikke de samme prinsippene som i kvantitative studier (Fangen 2004:48). Som regel vil de fleste kvalitative feltforskere ikke benytte seg av en fast utvalgsprosedyre, eller samplingsprosedyre. Det er mer utbredt at forskeren vil foreta en kartleggingsrunde der hun identifiserer flere mulige steder som feltstudien kan foretas i. Hensikten med kartleggingsrunden er å finne steder som kan gi viktig informasjon om det temaet hun er ute etter å utforske. På grunnlag av en slik kartleggingsrunde vil forskeren gjøre et strategisk utvalg mellom disse. Hensikten med utvalget er ikke å oppnå representativitet i statistisk forstand. Poenget er å finne gode

eksempler som gjør det mulig å undersøke det forskeren vil studere (ibid.).

Flyvbjerg betegner dette som å gjøre et *informasjons-orientert utvalg* («information-oriented selection»). Stedene velges på bakgrunn av hva forskeren forventer at de ulike stedene (sites) inneholder (Flyvbjerg 2001:79). Kriteriet som ofte brukes for å velge mellom mulige steder betegner Flyvbjerg som *maksimal variasjon* («maximum variation cases»). Tre eller fire steder (cases) velges fordi de er innbyrdes forskjellige med hensyn til for eksempel størrelse, organisering, lokalisering eller budsjett (Flyvbjerg 2001:79). Utvalget kan for eksempel bestå av et ekstremtilfelle som setter problemstillingene på spissen, og av et mer typisk tilfelle som kanskje vil kunne gjenfinnes i tilsvarende varianter andre steder (Fangen 2004:51).<sup>26</sup>

Utvalget i denne avhandlingen består av en trosopplæringsaktivitet som arrangeres i Menighet 1 og en trosopplæringsaktivitet som arrangeres i Menighet 2. Utvalgskriteriene som lå til grunn for at jeg valgte trosopplæring i disse menighetene var flere. For det første ville jeg gjøre feltarbeid på aktiviteter for barn i småskolealder. For det andre hadde jeg som kriterium at trosopplæringstilbudet skulle være et såkalt «breddetiltak», med et omfang på mer enn tre samlinger som rekrutterer flere barn enn de som jevnlig deltar på aktiviteter i regi av Den norske kirke (kryssref. 1.1). Det tredje kriteriet var at trosopplæringsaktivitetene skulle være innbyrdes forskjellige med hensyn til teologisk og pedagogisk profil.

Kartleggingsrunden ble innledet litt tilfeldig av at jeg snakket med en trosopplærer på en konferanse. Hun fortalte om trosopplæringen i sin menighet, og jeg tenkte at denne menighetens trosopplæring muligens var et egnet sted for å gjøre en pilotstudie. Etter konferansen gjorde jeg en formell henvendelse til menighetsrådet i menigheten, og gjennomførte en pilotstudie der våren 2007 (se vedlegg 2). Etter pilotstudien gjorde jeg en kartleggingsrunde som besto av at jeg søkte på internettportalen til Den norske kirke for å finne menigheter som hadde trosopplæring med en varighet på mer enn tre samlinger, for

---

26 Jeg vil presisere at jeg bruker Flyvbjergs tilnærming til utvalg av case til casestudier, og at denne er forskjellig fra Yins tilnærming (Flyvbjerg 2001, Yin 2009). Flyvbjerg legger vekt på at det å studere ett eller noen få case i dybden kan generere kunnskap som kan være av betydning for å forstå hvilke mekanismer som ligger til grunn for et empirisk fenomen (Flyvbjerg 2001:78). Yin differensierer mellom *single-case design* og *multiple-case design*. Den første kategorien casestudier har likhetstrekk med Flyvbjergs differensiering mellom ekstreme case, maksimum variasjons-case, kritiske case og paradigmatisk case (Flyvbjerg 2001:79). Forskjellen mellom Yin og Flyvbjerg kommer til syne i den andre kategorien Yin opererer med. Multiple case studies følger i følge Yin samme utvalgsprosedyre («sampling») som innenfor eksperimentelle *replikasjonsdesign* (Yin 2009:53). Det vil si at forskeren velger case som innenfor definerte variabler er mest mulig like. Innenfor et slikt forskningsdesign etableres validitet ved at funn i et case kan replikeres i andre case. Dersom et funn i et case kan repliseres i de andre casene blir det opprinnelige funnet mer robust (Yin 2009:54). LETRA har studert læring og kunnskapsdannelse i tre menigheter. Utvalgskriteriene de brukte for å velge menigheter er inspirert av Yins multiple-case design jfr. <http://letra.mf.no/about-the-project/> (lastet ned 03.07.2014). Se Reite 2014.

aldersgruppen 6-8 år. På dette nettstedet fant jeg rapporter som inneholdt beskrivelser av trosopplæringsaktiviteter i ulike menigheter.<sup>27</sup> Det jeg så var at trosopplæringstilbudene for denne aldersgruppen i stor grad lignet på trosopplæringen jeg hadde observert i pilotmenigheten, men at noen av menighetene hadde en barneteologisk profil på sine trosopplæringstilbud. Deretter kontaktet jeg Kirkerådets seksjon for barn, ungdom og trosopplæring, og spurte om de hadde supplerende informasjon om trosopplæringen i noen av menighetene jeg anså som aktuelle.

Kartleggingsrunden resulterte i at jeg valgte pilotmenigheten som den ene menigheten jeg ville gjøre feltarbeid i, Menighet 1. Denne ble valgt fordi den fremsto som et typisk eksempel på en form for trosopplæring som kan gjenfinnes i en rekke andre menigheter. I tillegg valgte jeg en av de menighetene som skilte seg ut i kartleggingsrunden, Menighet 2. Ett element som gjorde meg spesielt interessert i denne menigheten var at de gav uttrykk for at trosopplæringen deres var inspirert av barneteologi. Menighet 2 ble valgt som et ekstremtilfelle som jeg antok ville sette problemstillingene mine på spissen.

Det at jeg har fulgt en informasjons-orientert utvalgsstrategi innebærer ikke en avvisning av forskning som fokuserer på store tilfeldige (randomiserte) utvalg eller hele populasjoner, for eksempel spørreskjemaundersøkelser. Som Flyvbjerg er jeg av den oppfatning at slik forskning bidrar med essensiell kunnskap (Flyvbjerg 2001:87). Evalueringsforskning i forbindelse med trosopplæringsreformen har som nevnt funnet sted i samme tidsrom som jeg har gjennomført mitt forskningsprosjekt (kryssref. 1.8.3). Innenfor evalueringsforskningen har forskerne fulgt utvalgsprosedyrer som tar sikte på å etablere data som «dekker en relevant variasjonsbredde» i form av menigheter med forskjellig størrelse, lokalisering i ulike bispedømmer, med forskjellig bosettingsstruktur og ulik kirkelig profil (se for eksempel Fuglseth, Haakedal og Schmidt 2012:9). For å etablere kunnskap om et lite undersøkt empirisk felt er det som Flyvbjerg påpeker behov både for tilnærminger som gir breddekunnskap og tilnærminger som gir dybdekunnskap (Flyvbjerg 2001:87).

Innen etnografisk forskning har idealet vært at forskeren kun skal gjøre feltarbeid på et sted av gangen for å sikre at analysene får tilstrekkelig dybde (Wolcott 2008:92-92). Dette idealet har blitt kritisert av blant annet Marcus (1998) (kryssref. 1.6). Marcus er av den oppfatning at den

---

27 På Den norske kirkes nettside <http://www.kirken.no/storstavalt/prosjekt/?event=search> (lastet ned 03.07.2014) er det mulig å søke i en database som inneholder presentasjoner, tiltak og godkjente planer fra menigheter og organisasjoner. Ved å søke på «dåpsskole» og avgrense søket til aldersgruppen 6-9 år fikk jeg frem rapporter fra menighetene som arrangerer den typen trosopplæringstilbud jeg ville undersøke.

tradisjonelle etnografiske forskningens stedsfokus har en tendens til å isolere sitt studieobjekt fra de komplekse nettverkene og systemene som eksisterer mellom steder. Økt globalisering har i følge Marcus ført til at «enkeltkulturen» ikke lenger kan studeres som avgrensede enheter, og derfor argumenterer han for det han betegner som «multi-locale ethnography» (Marcus 1998:51-53).

Som jeg har gjort rede for består utvalget i denne avhandlingen av to menigheter i Den norske kirke. Selv om disse menighetene er to geografiske steder er de ikke forskjellige nok til å kunne karakteriseres som «a multi locale ethnography» (ibid.). For at studien min skulle vært det ville det vært nødvendig å utvide feltarbeidet til å studere hvordan barn lærer religion både på skolen, hjemme og gjennom å delta på aktiviteter i Den norske kirke (kryssref. 1.3). Det er derfor mest nærliggende å betegne studien jeg har gjort som «a site-specific ethnography» (Marcus 1998:14). I følge Marcus er det som regel for omfattende å gjennomføre «multi-locale ethnography» innenfor rammene av en avhandling. Han fremholder likevel betydningen av at også «a site-specific ethnography» har en «multi-sited research imaginary» (ibid.). Det at jeg relaterer analysene av trosopplæringen og gudstjenestene til skolens religionsundervisning, og til andre sosiale praksiser barna og deres familier inngår, gjør at jeg vil betegne avhandlingen som preget av «a multi-sited research imaginary» (ibid.).

### **2.2.2. Materiale**

Jeg vil i denne delen gjøre rede for hovedtrekk ved trosopplæringsaktivitetene jeg har observert, og gi et helhetsinntrykk av det empiriske materialet jeg har etablert.

Trosopplæringsaktiviteten jeg observerte i Menighet 1 besto av syv samlinger pluss en avsluttende gudstjeneste. Jeg var dessverre forhindret fra å delta på én av samlingene. Det vil si at feltarbeidet i Menighet 1 består av observasjonsmateriale fra seks trosopplæringssamlinger og en gudstjeneste. Samlingene fant sted i kirkens lokaler på dagtid og hadde en varighet på to timer. Hver av samlingene hadde et overordnet tema. Temaene for samlingene var dåp, påske, skapelse, kirkerommet, bønn, tilgivelse og gudstjeneste. Strukturen på samlingene var relativt lik fra gang til gang. Samlingene hadde følgende elementer: Velkomstssang, bordvers og brødmåltid, en undervisnings- og lekpreget økt med bibelfortellinger og bruk av kirkerommet, tegneaktivitet med utdeling av klistremerker til fremmøtekort, øvelse på sanger og dramatisering til gudstjenesten og til slutt bønn med lystenning og velsignelse i kirkerommet. Gudstjenesten som markerte avslutningen på trosopplæringstilbudet fant sted en søndag kl. 11.00 og hadde et familiegudstjenestepreg.

Menighet 1 inviterer alle barn på 1.trinn på skolene i sognet til å delta på denne trosopplæringsaktiviteten. Trosopplæringen gjennomføres mer eller mindre på samme måte fra

gang til gang. Tilbudet var etablert før trosopplæringsreformen ble igangsatt. Det er ikke et krav at barna skal være medlemmer i Den norske kirke for å delta. Invitasjonene blir distribuert til barna og deres foresatte via de lokale skolefritidsordningene (SFO).<sup>28</sup> De ukene trosopplæringen finner sted blir barna hentet av trosopplærerne på SFO og kjørt til kirken. Etter samlingene kjøres barna tilbake til SFO. Tilbudet om å delta på trosopplæring distribueres til én skole av gangen. I løpet av et år arrangerer Menighet 1 denne trosopplæringsaktiviteten tre eller fire ganger. Det varierer hvor mange barn som deltar, men i følge tall fra Menighet 1 er oppslutningen per år på nærmere 40 prosent av årskullene. Da jeg observerte trosopplæringen høsten 2008 deltok totalt ti (10) barn.

Trosopplæringsaktiviteten jeg observerte i Menighet 2 var nyoppstartet, og ikke like avgrenset i tid som Menighet 1. Da jeg innledet observasjonsperioden hadde trosopplæringen vart i et halvt år. Jeg var ikke tilstede som observatør fra begynnelsen av, fordi trosopplærerne ikke ville delta i forskningsprosjektet før de hadde prøvd ut trosopplæringen i ett semester. Observasjonsperioden i Menighet 2 fant sted våren 2008. Jeg var tilstede på 11 av 14 trosopplæringssamlinger. Den siste samlingen var en ettermiddagsgudstjeneste som markerte avslutningen på trosopplæringsaktiviteten. Som i Menighet 1 ble trosopplæringssamlingene innledet med et brødmåltid og avsluttet med lystenning i kirkerommet. Hver samling hadde en overordnet aktivitet, og denne aktiviteten ble videreført på en eller to samlinger. Tema for samlingene var å lage en dans der barna brukte hele kirkerommet, lytte til orgelmusikk, male malerier, utforme alterbilder, tegne selvportrett og å forberede og utforme avslutningsgudstjenesten. Som i Menighet 1 ble invitasjonene til trosopplæringstilbudet distribuert via SFO, men til forskjell fra Menighet 1 var tilbudet for barn fra 1.-3.trinn. Trosopplærerne hentet barna på skolen, og foreldrene kom til kirken og hentet barna etter at trosopplæringen var ferdig. Da jeg innledet observasjonsperioden deltok 19 barn. Seks (6) barn sluttet i løpet av perioden.

Feltarbeidet i begge menighetene var avgrenset til kun én aktivitet. Det eneste jeg har observert er hvordan trosopplæringssamlingene og gudstjenestene ble gjennomført. Jeg har ikke deltatt på planleggingmøter i forkant av trosopplæringssamlingene, og jeg har heller ikke

---

28 Da trosopplæringsreformen ble vedtatt i 2003 ble det diskutert om trosopplæring kan finne sted i SFO-tiden. Det ble vedtatt i Stortinget at dette ikke skulle være normalordningen. <http://www.stortinget.no/inno/2004/pdf/inno-200405-062.pdf> (lastet ned 27.06.2014). I Menighet 1 finner trosopplæringen sted i SFO-tiden, men tilbudet er adskilt fra SFO med hensyn til lokaler og ingen av skolens ansatte deltar i trosopplæringen. Foreldrene som vil at barna skal delta på trosopplæringen i Menighet 1 må henvende seg til menighetskontoret. Det er kun informasjon om trosopplæringsaktiviteten som distribueres gjennom SFO.

observert trosopplærerne mens de har forberedt seg forut for hver samling. Med noen få unntak kom jeg like før trosopplæringssamlingene startet, og gikk like etter at de var avsluttet. Mellom hver av trosopplæringssamlingene hadde jeg liten eller ingen kontakt med trosopplærerne. Det empiriske observasjonsmaterialet består totalt av materiale fra syv trosopplæringssamlinger og en gudstjeneste i Menighet 1, og 11 trosopplæringssamlinger og en gudstjeneste i Menighet 2. Materialets avgrensede karakter har gjort det mulig for meg å gjøre analyser av en stor del av materialet.

### **2.2.3. Deltagende observasjon**

Det mest utbredte innenfor den etnografiske forskningstradisjonen har vært at det første feltarbeidet en forsker gjør skal være på et sted som er forskjellige fra «hennes egen kultur» (Wolcott 2008:88). Dette idealet har imidlertid blitt kritisert for å definere kultur som noe de andre har, og en implisitt forståelse av at kultur defineres som adferd som er forskjellig fra ens egen (ibid.:89). I tillegg har den hermeneutiske vendingen innenfor etnografisk forskning (kryssref. 1.6) og økt globalisering medført at idealet om å gjøre feltarbeid i «fremmede kulturen» ikke lenger er like relevant (Marcus 1998:14). Det er større aksept i dag for å gjøre feltarbeid i «egen kultur» (Wadel 1991). I denne delen vil jeg gjøre rede for de fortolkende praksisene jeg har brukt for å etablere et empirisk materiale, og hvordan disse praksisene har omgjort trosopplæringen i Menighet 1 og Menighet 2 til en rekke materielle representasjoner i form av observasjonsrapporter, videoopptak og transkriberte intervjuer (jfr. Denzin og Lincoln 2003:4-5).

Som nevnt har deltagende observasjon vært min primære metode for å etablere det empiriske materialet (kryssref. 2.2.3). Deltagende observasjon beskrives av den norske sosiologen Katrine Fangen som en kompleks balansegang mellom to handlingsprinsipper. Deltagende observasjon innebærer både at forskeren er involvert i samhandling med andre og at hun iakttar hva de foretar seg (Fangen 2004:28). Utfordringen, slik Fangen fremstiller det, er å finne ut hvordan en som forsker skal balansere mellom disse to handlingsprinsippene i et feltarbeid. Dersom en forsker rendyrker det å være deltager kan dette gå ut over hennes mulighet til å være analytisk overfor det hun ser. Det å delta på samme måte som de man studerer kan føre til at forskeren blir en av «de innfødte». Forskeren «goes native», som det heter innenfor antropologisk sjargong (Fangen 2004:103). På den andre siden bør ikke en deltagende observatør innta en ren tilskuerposisjon der hun kun nedtegner inntrykkene av hva de sier og gjør. For å forstå kommunikasjonen mellom deltagerne er det viktig å engasjere seg i menneskene en skal studere og delta i samhandling og samtaler med dem (ibid.:29).

Denne forståelsen av at forskere som gjør feltarbeid må balansere mellom disse to handlingsprinsippene, har blitt utfordret i nyere etnografisk forskning. I følge Angrosino og de



Perez sin oppfatning er forskere fortsatt opptatte av å finne den delikate balansen mellom deltagelse og observasjon, fordi de ikke vil risikere at forskningen deres blir betraktet som vitenskapelig mistenkelig (Angrosino og de Perez 2003:108). Dette er et hensyn som, i følge Angrosino og de Perez, har mistet relevans siden objektivitet ikke lenger anses som mulig eller gjennomførbart (ibid.:109). Av samme grunn argumenterer Tedlock for å omdefinere deltagende observasjon til et spørsmål om nærhet, subjektivitet og engasjement fremfor distanse, objektivitet og nøytralitet (Tedlock 2003:457).

Selv om jeg er enig i at objektivitet verken er epistemologisk mulig eller gjennomførbart i etnografiske studier, er min oppfatning at det fortsatt har betydning å finne en balanse mellom deltagelse og observasjon (kryssref. 1.6). I stedet for å bruke objektivitet som argument for å være litt tilbakeholden med å delta på lik linje med dem man studerer, vil jeg som Wolcott begrunne en viss tilbakeholdenhet med at det å rendyrke en deltagende observatørrolle kan skape forventninger som forskeren ikke har anledning til å innfri. Som Wolcott tror jeg at det å ikke delta helt på linje med de andre kan sikre at de man observerer ikke glemmer forskerens hensikt med å være tilstede (Wolcott 2008:51). Observatørrollen jeg hadde under feltarbeidene i Menighet 1 og Menighet 2 varierte noe, men den gikk mest i retning av det Wolcott betegner som *ikke-deltagende deltagende observasjon* («non-participant participant observation») (Wolcott 2008:51). Ikke-deltagende deltagende observasjon kan høres ut som en selvmotsigelse, men betegnelsen brukes for å understreke at også forskere som ikke deltar aktivt påvirker de man studerer. Ikke-deltagende deltagende observasjon betegner forskere som ikke gjør noe for å skjule at de er tilstede, men som heller ikke gjør aktive forsøk på å innta en interaktiv rolle overfor dem man studerer. Det å innta en slik observatørrolle i situasjoner som har undervisningspreg, er i tillegg ofte den rollen som er mest realistisk og gjennomførbar (Wolcott 2008:52).

Da jeg observerte trosopplæringen og gudstjenestene gjorde jeg ikke noe for å skjule at jeg var observatør. Jeg skrev ned observasjoner mens trosopplæringen fant sted, men tok i liten grad initiativ til å snakke med barna eller trosopplærerne underveis. Jeg satt med en notatbok i fanget og noterte hva trosopplærerne og barna sa og gjorde. Som regel satt jeg sammen med barna, eller noe i utkanten av barnegruppen, og så på hvordan trosopplærerne og barna interagerer med hverandre. Bortsett fra enkeltsituasjoner der jeg ble bedt om å ikke filme eller notere, skrev jeg notater og filmet slik at dette var synlig både for trosopplærerne og barna. Dette gjorde at jeg skilte meg ut fra for eksempel de frivillige som deltok med praktiske oppgaver i løpet av trosopplæringssamlingene. Formålet med å notere og filme var å etablere et empirisk datamateriale, men i tillegg bidro dette til at trosopplærerne og barna ble gjort oppmerksomme på at jeg var der med en spesiell hensikt.

Det var spesielt i undervisningspregede læringssituasjoner jeg var en ikke-deltagende deltagende observatør. Jeg var mer deltagende observatør i andre situasjoner. En del ganger spiste jeg for eksempel sammen med trosopplærerne og barna. I løpet av måltidene hadde jeg en del uformelle samtaler med barna og trosopplærerne. Jeg deltok på fellessanger og tente lys sammen med barna og trosopplærerne. Dette gjorde jeg for å variere mellom ulike observatørroller, og fordi jeg noen ganger ble eksplisitt invitert til å delta.

## **2.2.4 Videoobservasjon**

I tillegg til å gjøre notater brukte jeg et videokamera som redskap for å etablere det empiriske materialet (Løkken og Søbstad 2006:61-65, Fennefoss og Valvik 2001, Lippe 2009a). For å bli litt kjent og etablere en relasjon til både trosopplærerne og barna filmet jeg ikke de første trosopplæringssamlingene i hver av menighetene (Bae 2004:52-55). I Menighet 1 observerte jeg to samlinger, og i Menighet 2 observerte jeg tre samlinger før jeg begynte å filme. Totalt har jeg videoopptak fra tre (3) samlinger i Menighet 1, og fra åtte (8) samlinger i Menighet 2.

Filmingen var med på å forsterke den ikke-deltagende deltagende observatørrollen. Da jeg filmet måtte jeg stå mer på avstand fra aktivitetene. Filmingen medvirket til at jeg for eksempel ikke deltok på blant annet sanger og bønner. Jeg ønsket å bruke videoopptak i tillegg til observasjonsnotater fordi filmmateriale gjør det mulig å utføre detaljerte analyser av aspekter ved interaksjonen mellom trosopplærerne og barna som det ellers ville vært vanskelig å gripe (Bae 2007:130). Som Andersen og Kampmann poengterer så muliggjør videomateriale at «[v]i har kunnet vende tilbake til materialet gang på gang – hvilket ikke minst i den efterfølgende tolkningsprosess har vært fundamentalt» (Andersen og Kampmann 2010:43). På bakgrunn av feltnotater og observasjonsrapporter har jeg transkribert de delene av videoopptakene som jeg har gjort til gjenstand for mer detaljert analyse. (Løkken og Søbstad 2006:67-69). Jeg vil gjøre rede for hvilke deler av videomaterialet jeg har transkribert og brukt i analysene i artiklene (kryssref. 2.3.1).

Videotranskripsjonen er en form for representasjon som, enda tydeligere enn feltnotater, omformer trosopplæringen fra å være øyeblikkshendelser til å bli en materiell virkelighet. Det å transformere trosopplæring til transkriberte gjengivelser av interaksjonsforløp er forskjellig fra å representere den samme virkeligheten i form av tabeller og statistikk. Virkeligheten kan tre frem som en ufortolket virkelighet når den representeres så detaljert som jeg har gjort i flere av artiklene. Det er derfor viktig å presisere at også videoopptakene er en redigert virkelighet og ikke en nøyaktig gjengivelse av den (Løkken og Søbstad 2006:68). Det er viktig å være oppmerksom på at...

...videoptagelser 'fastfryser' det implicitte perspektiv – uden at man nødvendigvis *oplever*, at det er sådan, selv om man selvfølgelig godt *ved* det: Den redigerede virkelighed, som videoptagelsene fremstiller, kan være vanskelig at analysere og reflektere over, i relation til hvad *andre* mulige versjoner ville kunne have vist (Andersen og Kampmann 2010:46).

### 2.2.5 Intervjuer

Det at feltarbeidet var avgrenset til observasjon av trosopplæringsamlinger medvirket til at det fant sted få uformelle samtaler mellom trosopplærerne og meg. I løpet av observasjonsfasen visste jeg lite om hva trosopplærerne tenkte om trosopplæringen de utførte. Deres intensjoner var i stor grad ukjente for meg i løpet av feltarbeidet. Jeg fikk først vite noe om deres perspektiver da jeg intervjuet de mest sentrale trosopplærerne etter at feltarbeidet i menighetene var over. Totalt intervjuet jeg to trosopplærere i Menighet 1 og to trosopplærere i Menighet 2. Intervjuene hadde en varighet på omtrent to timer, og ble tatt opp på video i den ene menigheten og på diktafon i den andre. Intervjuene var semi-strukturerte og besto av at jeg stilte trosopplærerne spørsmål relatert til hver av samlingene jeg hadde observert. Jeg spurte dem hva intensjonen hadde vært med de ulike aktivitetene på samlingene, og hvordan de hadde opplevd samlingene. I tillegg sa jeg noe om hvilke observasjoner jeg hadde gjort, og la frem antydningsskisser til analyser (jfr. Fontana og Frey 2003:64 og Fangen 2004:18). Bortsett fra et oppfølgingsintervju i Menighet 2 har det ikke vært møter mellom meg og trosopplærerne i løpet av forskningsperioden (kryssref. 2.5.1). Kontakten mellom oss har vært begrenset til at de har fått mulighet til å lese nesten ferdige versjoner av artiklene forut for publisering. Begrunnelsen for at jeg har sendt dem artiklene er å gi dem anledning til å respondere og for å forberede dem på hvordan jeg har analysert trosopplæringen deres (kryssref. 2.4.4).

Til forskjell fra kvalitativ forskning som bruker intervjuer som den primære metoden (Kvale 1996), har intervjumaterialet en underordnet rolle i mitt forskningsprosjekt (kryssref. 2.1). Jeg har i stor grad konsentrert meg om å analysere observasjonsmaterialet, og i mindre grad brukt materialet fra intervjuene. Jeg har gitt intervjuene en underordnet rolle fordi problemstillingene i avhandlingen ikke retter seg mot å undersøke trosopplærernes intensjoner, men å drøfte religiøs læring i konkret observerte læringssituasjoner (kryssref. 1.4). Noen steder i artiklene påpeker jeg at det er diskrepans mellom hva jeg har observert og det trosopplærerne forteller i intervjuene, men jeg har ikke hatt et ønske om å gjøre dette til et stort tema. I analysen på tvers av artiklene bruker jeg noe mer fra intervjumaterialet for å utvide og nyansere tolkninger jeg har gjort i artiklene (kryssref. 3.1).

### 2.2.6 Fortolkning i dataetableringsfasen

Idealet under feltarbeidet var å etablere så deskriptive *fakta* («facts») som mulig (kryssref. 2.1). I feltnotatene forsøkte jeg å beskrive så nøyaktig som mulig det som fant sted på trosopplæringen (jfr. De Laine 2000:150). Etter hver observasjonsøkt renskrev jeg feltnotatene til observasjonsrapporter. Dette skjedde som regel før jeg reiste tilbake til jobb eller hjem. Observasjonsrapportene inneholder noen personlige refleksjoner og opplevelser under feltarbeidet, men for det meste inneholder de nøkterne beskrivelser av hendelser og situasjoner som fant sted på trosopplæringssamlingene jeg observerte (De Laine 2000:146, kryssref.1.5). Siden jeg var klar over at jeg hadde ganske sterke faglige interesser var jeg spesielt oppmerksom på at jeg måtte forsøke å ha en åpen innstilling under feltarbeidet. Det vil si at jeg bevisst forsøkte å holde tilbake, eller i alle fall identifisere, mine barneteologiske vurderinger i løpet av feltarbeidet i menighetene (Fangen 2004:37, kryssref. 1.2).

Det betyr ikke at faktaene jeg har etablert på grunnlag av begivenheter som fant sted på trosopplæringssamlingene og gudstjenestene ikke er teoriladede (kryssref. 2.1). Som Wolcott understreker er det umulig å observere alt. Observasjoner vil alltid være rettet mot noe (Wolcott 2008:74). Enhver forsker som går inn i et feltarbeid vil, som Alvesson og Sköldbberg påpeker, ha en idé som både påvirker hva de velger å skrive ned og hvordan de beskriver det de ser (Alvesson og Sköldbberg 2006:287). Ett eksempel på hvordan faktaene i det empiriske materialet er teoriladet kommer til syne i observasjonsrapportene som ligger til grunn for analysene i Artikkel 5. Disse observasjonsrapportene inneholder observasjoner av gudstjenesten jeg observerte i Menighet 1 og gudstjenesten jeg observerte i Menighet 2. Rapportene består av beskrivelser av de ulike måtene trosopplæringsbarna deltar i gudstjenestene. Fra Menighet 1 har jeg blant annet beskrevet hvordan barna kom inn i kirkerommet i prosesjon, hvilke oppgaver de hadde under dåpen og hvordan barna bidro med en dramatisering av en bibeltekst. Dersom jeg hadde hatt et annet forskningsfokus ville jeg skrevet ned noe annet, for eksempel hva presten og dåpsfamiliene gjorde under dåpen (Veiteberg 2006), eller hvordan verbalt språk, kroppslig fremføring, musikk og bruk av objekter og rom samspiller i gudstjenesten (Øierud 2013).

Det som tydeliggjør at feltnotater er en konstruert sosial virkelighet er imidlertid at jeg også har nedtegnet hva trosopplæringsbarna *ikke* gjorde på de observerte gudstjenestene (jfr. De Laine 2000:148-149). Som det fremkommer i Artikkel 5 har jeg for eksempel observert at barna ikke sang med på salmene, at de ikke var med på å dekke alteret, at de ikke var med på å tenne lys under forbønnen og at de ikke var involvert i innsamlingen av kollekten (Johnsen 20014:159-164). Dette er beskrivelser der jeg bruker *negasjon* som analysestrategi (Alvesson og Sköldbberg 2009:170-171). Gjennom å observere gudstjenestene har jeg etablert noen fakta om hva barna gjør, men jeg

har også etablert noen fakta om hva de ikke gjør. Det at faktaene er etablert av meg som forsker gjør dem ikke mer eller mindre «sanne» eller «falske». Det hadde vært mulig for andre observatører å observere det samme. Den konstruerende eller etablerende karakteren ved det empiriske materialet vedrører at observasjonene jeg har gjort ikke er de eneste mulige observasjonene. Jeg kunne observert noe annet, men valgte å skrive ned hva trosopplæringsbarna gjorde og hva de ikke gjorde, fordi det var dette jeg var interessert i å utforske (jfr. De Laine 2000:148). Det å både beskrive hva som finner sted, men også hva som ikke finner sted, i en gitt empirisk kontekst kan brukes for å gjennomføre kritiske analyser av sosiale praksiser (Alvesson og Sköldbberg 2009:167). Dette potensialet for kritisk analyse gjør jeg bruk av. I Artikkel 5 fungerer observasjonene av hva barna ikke gjorde vel så drivende for analysen som funnene av hva de gjorde. Eksempelet viser at selv om jeg i stor grad har gjort deskriptive feltnotater er de primære fortolkninger påvirket både av mine forskningsinteresser og av min faglige lokalisering (kryssref. 1.2).

Denne metodologiske metarefleksjonen synliggjør at mine primære fortolkninger er preget av at jeg har erfaring med gudstjenester i Den norske kirke. En forsker med mindre kirkelig og liturgisk kompetanse ville ikke hatt forutsetninger for å skrive feltnotater om hva barna ikke gjorde i gudstjenestene. Innenfor en mer empiristisk forskningstradisjon ville det å gjøre oppmerksom på hvordan jeg som forsker har bidratt til å etablere det empiriske materialet svekke forskningens reliabilitet. Det motsatte er tilfelle innenfor et hermeneutisk, kritisk og postmoderne forskningsprosjekt. Der kan det å redegjøre for hvordan forskeren har bidratt til å etablere materialet underbygge reliabiliteten til et forskningsprosjekt (Smith and Deemer 2003:427, kryssref. 2.3.2).

## **2.3 Analysefasen**

### **2.3.1 Analysestrategi**

Det jeg har gjort i den foregående delen er å gjøre rede for og drøfte hvordan det empiriske materialet er resultat av en fortolkningsprosess. I denne delen skal jeg gjøre noe av det samme med den delen av analyseprosessen som Alvesson og Sköldbberg betegner som *andregads fortolkninger* («secondary-level interpretations») (Alvesson og Sköldbberg 2009:287, se også Fangen 2004:173, kryssref. 1.5). Disse fortolkningene er analyser der jeg ikke konstruerer, men fortolker og utforsker det empiriske materialet mer systematisk og i dybden (ibid.). På dette fortolkningsnivået er fortolkningene eksplisitte, og som forsker er jeg klar over at andre fortolkninger også er mulige (ibid.).

De er utbredt å innlede analysefasen med å kode materialet. Det å kode et materiale kan

skje på ulike måter. Koding kan være mer eller mindre teoretisk fundert og systematisk. Generelt fungerer koding som en forberedende analysefase. Gjennom å kode blir man som forsker kjent med sitt eget materiale på kryss og tvers (Coffey og Atkinson 1996:139). Jeg har i noen grad brukt dataprogrammet NVivo7 for å kode det empiriske materialet.<sup>29</sup> NVivo ble brukt til å kode observasjonsrapportene og til dels intervjuene fra Menighet 1 og Menighet 2. Koding har hatt betydning for arbeidet med artiklene, men analysene jeg har gjennomført er i liten grad et direkte resultat av at jeg har brukt Nvivo7 systematisk. Den viktigste grunnen til at jeg ikke har brukt Nvivo7 i større utstrekning er fordi det empiriske materialet har vært så avgrenset. Nvivo er utviklet med tanke på et mye større empirisk materiale enn det jeg har. En annen medvirkende faktor til at jeg ikke har brukt Nvivo mer er at jeg ikke har satt meg nok inn i programvaren til å bruke den på kompliserte måter.

Noen ganger har jeg tenkt at jeg har brukt for lite tid på koding av materialet, men med Coffey og Atkinson vil jeg understreke at analyse i kvalitativ forskning er mer enn koding. Etter deres oppfatning er det nødvendig at kvalitative forskere ikke lar seg diktere av en konvensjonell «dataistisk» logikk (ibid.:154). Coffey og Atkinson understreker at det å kode et empirisk materiale er én av måtene man kan bearbeide et empirisk materiale på, men at oppgaven for kvalitative forskere «is to use ideas in order to develop interpretations that go beyond the limits of our own data and that go beyond how previous scholars have used those ideas» (ibid.156). Det å frembringe slike fortolkninger kan høres i overkant ambisiøst ut, men i følge Coffey og Atkinson er dette noe som skjer gjennom hele forskningsprosessen. De poengterer at i løpet av en forskningsprosess utvikler en ideer hele tiden, selv om en ikke bevisst tenker på det en gjør som teoretisering (ibid.). For min del passer denne beskrivelsen godt på det analytiske arbeidet jeg har gjort. Jeg har ikke tenkt på analysene jeg har utviklet som teoriutviklende underveis, men ser at analysene samlet sett kan bidra til teoretisering om religiøs læring med relevans for forskning på andre forskningsfelt, og for de som arbeider med trosopplæring.

*Abduksjon* er i denne sammenheng et av de begrepene som brukes for å begrepsfeste en slik idé- og teorigenererende analyseprosess. Som Coffey og Atkinson påpeker er abduksjon opprinnelig utviklet av Pierce, men det er ikke nødvendig å gå inn i detaljer av hans pragmatiske filosofi for å bruke begrepet produktivt og heuristisk (Coffey og Atkinson 1996:153). Innenfor kvalitativ forskning betegner abduksjon analysestrategier som ikke kan innplasseres som enten induktive eller deduktive (ibid.). Abduksjon brukt som et begrep innenfor kvalitativ metode

---

29 Nvivo brukes av en del forskere ved UiO. Programvaren kan brukes til å kode både tekst, lyd, bilde og video. Jeg har kun brukt den for å kode tekst. Informasjon om Nvivo er tilgjengelig her: <http://www.uio.no/tjenester/it/forskning/kvalitativ/programvare/nvivo.html> (lastet ned 28.06.2014).

betyr at forskeren tar utgangspunkt i det partikulære, som for eksempel kan være et overraskende funn i det empiriske materialet. Deretter relateres dette funnet til mer omfattende konsepter eller allerede eksisterende teoretiske ideer, og disse konseptene brukes for å generere ideer om fenomenet som studeres. En abduktiv analysestrategi vil si en prosess der det finner sted en gjentakende interaksjon mellom eksisterende ideer, tidligere funn og observasjoner og nye observasjoner og ideer (ibid.:154).

Etter min oppfatning er det et godt samsvar mellom abduksjon som kvalitativ analysestrategi og måten jeg faktisk har gjennomført analysene på i artiklene som inngår i avhandlingen. Analysene tar utgangspunkt i observasjoner av partikulære fenomener. De undervisningspregede læringssituasjonene og gudstjenestene jeg har analysert i artiklene er valgt på bakgrunn av flere kriterier (jfr. 1.5). For det første har jeg ikke valgt situasjoner der trosopplærerne har uttrykt at de var misfornøyde med det som skjedde. Det var noen hendelser i løpet av feltarbeidet der trosopplærerne sa eksplisitt at de ikke hadde fått forberedt seg som de ønsket, eller at noe hadde gått helt annerledes enn de hadde tenkt. Jeg har ikke gjort slike situasjoner til gjenstand for analyse. For det andre har jeg ikke valgt situasjoner som har fremstått som et unntak. Jeg har valgt situasjoner som jeg vurderer som karakteristiske for hver av menighetene. For det tredje har jeg brukt det jeg ellers vet om trosopplæring og gudstjenester i Den norske kirke for å velge situasjoner som kunne skjedd i andre menigheter. Det vil si at jeg har trukket veksler på at jeg som forsker besitter inngående kunnskap om feltet jeg studerer fra *livets etnografi* («ethnography of life») (Alvesson og Sköldberg 2009:165, kryssref. 1.2). Denne etnografiske livskunnskapen er ikke et resultat av en formalisert forskningsprosedyre, men som Alvesson og Sköldberg vil jeg hevde at kunnskapen ikke trenger å ignoreres av den grunn (Alvesson og Sköldberg 2009:165).

Både underveis og etter at jeg har valgt ut de delene av det empiriske materialet jeg analyserer i dybden, har jeg lest teori med henblikk på å finne analyseredskaper. Coffey og Atkinsons beskrivelse av det å lese faglitteratur på en analyseorientert måte ligger tett opp til hvordan jeg har brukt for eksempel tekstene til Vygotsky, Wertch, Biesta og Wenger.

We do not have to look to published sources for ‘the answers’ to our analytical questions and problems. We do not use the literature in order to provide ready-made concepts and models. Rather, we use ideas in the literature in order to develop perspectives on our own data, drawing out comparisons, analogies, and metaphors (Coffey og Atkinson 1996:110).

Jeg har brukt ulike teorier konstruktivt og kreativt. For å utvikle analyser av trosopplæringen og gudstjenestene jeg har observert, har jeg brukt faglige begreper som kommer fra ulike tradisjoner

og ulike disipliner. Teoriene har i liten grad blitt brukt til å analysere et lignende empirisk materiale tidligere. Analysefasen har vært å kaste seg inn i et uforutsigbart, kreativt og intellektuelt arbeid (ibid.:142-143). På sett og vis kjenner jeg meg igjen i quiltemetaforen Denzin og Lincoln bruker for å beskrive en kvalitativ forsker:

The researcher, in turn, may be seen as a bricoleur, a maker of quilts, or, as in filmmaking, a person who assembles images into montages (Denzin and Lincoln 2003:5).

Analysen av et empirisk materiale blir aldri fullstendige. Selv om jeg har holdt på med noen av artiklene over lang tid, har jeg valgt å videreutvikle og nyansere analysene av det empiriske materialet i kappen (kryssref. 3.1). Men heller ikke dette har uttømt materialet – det er fortsatt ideer i materialet som det hadde vært mulig å utforske (jfr. Coffey og Atkinson 1996:146).

### **2.3.2 Reliabilitet og validitet**

Det som følger etter å ha gjort rede for hvordan jeg har frembrakt analysene er å gjøre rede for og drøfte spørsmål relatert til forskningens kvalitet. Spørsmål om hvilke kriterier som er saksvarende for å vurdere kvaliteten i etnografisk og kvalitativ forskning har vært mye diskutert innenfor etnografisk forskning (Denzin og Lincoln 2003:28, kryssref. 1.6). Ofte blir det fremstilt (Angrosino og de Perez 2003, Angrosino 2005, Tedlock 2005) som det er nødvendig å velge mellom enten en robust empiristisk ontologi eller å fullstendig ta avstand til at referanser til en empirisk virkelighet eksisterer «utenfor» språket (Alvesson og Sköldberg 2009:303). Jeg deler Alvesson og Sköldbergs oppfatning av at det er mulig å finne et balansepunkt mellom disse to vitenskapsteoretiske ytterpunktene.

As we have already noted, it is possible to envisage a more ambiguous, uncertain and mediated relation between theory, researcher (research community), language and data than the naïve variants which positivists and inductivists appear to believe in, without ending up by adopting a linguistic or text-reductionist stance (Alvesson og Sköldberg 2009:303).

Eller som Smith og Deemer uttaler:

Knowledge is a human social production. As finite beings, all we can do is construct social and educational worlds, and social and educational constructed realities for which we are morally responsible. To realize that we are finite human beings is to realize that there may be more to say than this about judgment, criteria, and validity (Smith og Deemer 2003:450).



Alvesson og Sköldbbergs vitenskapsteoretiske mellomposisjon og Smith og Deemers kunnskapsbegrep er retningsgivende for hvordan jeg nærmer meg spørsmål relatert til forskningens kvalitet.

Reliabilitet i betydningen om forskningen kan repliseres og reproduseres av en annen forsker anser jeg ikke som et saksvarende vurderingskriterium for dette forskningsprosjektet (Fangen 2004:195). Som jeg har gjort rede for tidligere er faktaene jeg har konstruert på bakgrunn av begivenhetene jeg har observert tett forbundet med hvordan jeg som forsker er lokalisert. Problemstillingene, observasjonsfokuset og analyseredskapene er et resultat av at jeg har til hensikt å undersøke hvordan barn lærer religion på trosopplæring i Den norske kirke. Dersom en forsker hadde observert de samme læringssituasjonene og brukt de samme analyseredskapene er det ikke sikkert at vedkommende ville kommet frem til de samme konklusjonene (jfr. Fangen 2004:208). Dette ville gjort kvaliteten på forskningen svakere innenfor positivistiske eller empiristiske forståelser av vitenskap, men det kan styrke kvaliteten på forskningen sett fra en hermeneutisk, kritisk og postmoderne posisjon (kryssref. 1.6).

Innenfor etnografisk forskning omhandler *reliabilitet* vurderinger av forskningens interne kvalitet og om den er utført på en troverdig og tillitvekkende måte. (Fangen 2004:195, Alvesson og Sköldbber 2009:304). Det vil si at de redegjørelsene jeg har gjort av dataetablerings- og analysefasen er skrevet for å gi andre mulighet til å vurdere avhandlingens reliabilitet. En del av det å gjøre etnografisk forskning på en troverdig måte er å gjøre oppmerksom på at det hadde vært mulig å fortolke læringssituasjonene jeg har analysert på andre måter. I tillegg til redegjørelsene i kappen har jeg synliggjort dette i hver av artiklene som inngår i avhandlingen. Alle artiklene inneholder informasjon om hvordan jeg som forsker er lokalisert. Jeg informerer for eksempel om at min teologiske bakgrunn kan ha betydning for hvordan jeg har observert trosopplæringen, og at en annen observatør, for eksempel en førskolelærer, sannsynligvis ville ha observert trosopplæringen annerledes enn meg (Johnsen 2008:13).

Denne typen informasjon destabiliserer inntrykket av at forskeren er en nøytral eller objektiv observatør. Informasjonen om forskningens lokalisering bidrar til å relativisere fortolkningene jeg kommer med i artiklene (jfr. Smith og Deemer 2003:440). Hensikten er å åpne muligheten for at både de jeg har observert og andre forskere kan komme med divergerende og motstridende fortolkninger av det empiriske materialet (jfr. Angrosino og de Peréz 2003:110). Gjennom å lokalisere meg selv som forsker gjør jeg eksplisitt oppmerksom på legitimiteten av at trosopplæringen og gudstjenestene jeg har observert kan fortolkes på ulike måter (jfr. Alvesson og Sköldbber 2009:302). Dette kan gi inntrykk av at alle fortolkninger er like gyldige, og at de

analysene jeg har foretatt kun er noen av en uendelig rekke mulige fortolkninger. I følge Smith og Deemer trenger ikke en forsker å overgi seg til en slik neorealistisk frykt for at alle tolkninger er like valide, selv om hun aksepterer at relativisme er et uunngåelig forskningsmessig grunnvilkår (Smith og Deemer 2003:438). Det å lære å leve med at det ikke er mulig å nå til full sikkerhet, betyr ikke at en må sette til side enhver mulighet til å gjøre vurderinger av forskningens reliabilitet (ibid.:440).

*Validitet* er til forskjell fra reliabilitet en vurdering av forskningens eksterne kvalitet. Vurderinger av validitet i etnografisk forskning innebærer at forskningen kan understøttes av annen forskning, at den er overførbar til andre sammenhenger og at teoriene som brukes er egnet til å tolke materialet (Fangen 2004:195-196). Med hensyn til om forskningen jeg har gjort understøttes av annen forskning vil jeg peke på evalueringsforskningen av Den norske kirkes trosopplæring (kryssref. 1.8.3). Evalueringsforskningen bidrar med breddekunnskap om utbredelse og hyppighet av trosopplæring og gudstjenester i Den norske kirke. Denne breddekunnskapen sannsynliggjør at dybdeanalysene jeg har frembrakt er overførbare ut over Menighet 1 og Menighet 2. Evalueringsforskningen bekrefter antagelsen jeg hadde på utvalgstidspunktet om at Menighet 1 kan beskrives som et typisk eksempel på hvordan mange andre menigheter utfører trosopplæring og gudstjenester som inngår i trosopplæringen. Med hensyn til Menighet 2 bidrar evalueringsforskningen til å modifisere antagelsen om at Menighet 2 er et ekstremtilfelle (kryssref. 2.2.1). Evalueringsforskningen fra 2004-2008 viser at barneteologiske impulser har hatt vesentlig innvirkning på trosopplæringen i Den norske kirke (Hauglin, Lorentzen og Mogstad 2008:86-89, Hegstad, Schanche og Aagedal 2008:144, se også Kirkerådet 2008 35-37). Evalueringsforskningen fra 2011-2013 gir grunnlag for å anta at elementer fra trosopplæringen jeg har observert i Menighet 2 kan gjenfinnes i menigheter preget av det evalueringsforskerne betegner som et *aktivt sosialiseringsspråk* (Fuglseth, Haakedal og Schmidt 2012:136). Utvalget av Menighet 1 og Menighet 2 var ikke resultat av en omfattende og systematisk utvalgsprosedyre, men evalueringsforskningen har bidratt til å sannsynliggjøre at mye av det jeg har observert i disse to menighetene kan gjenfinnes i en rekke andre menigheter.

Når det gjelder om teoriene jeg bruker er teoretisk valide for å tolke situasjonene som inngår i materialet jeg har studert, vil jeg peke på at det er gjort lite tilsvarende forskning (kryssref. 1.1 og 1.8). Det å gjøre en teoretisk validering av avhandlingen vil kunne gjøres av andre forskere som har god kjennskap til teoriene jeg bruker, i praksis andre forskere som har inngående kunnskap om sosio-kulturell læringsteori (jfr. Fangen 2004:196). Dette er imidlertid ikke den eneste formen for teoretisk validering som bør legges til grunn. Det er ikke nødvendigvis slik at kvalitet skal vurderes på bakgrunn av om det er konsensus mellom forskere (Fangen 2004:196).

Jeg vil argumentere for at den teoretiske validiteten ved avhandlingen også bør vurderes ut fra om jeg bidrar med fortolkninger som representerer en nyskapende og kreativ teoribruk som frembringer kunnskap som er av betydning for å forstå religiøs læring i Den norske kirkes trosopplæring spesielt, og om analyseredskapene jeg utvikler kan ha relevans for studier av religiøs læring i andre sosiale praksiser. For å innfri dette validitetskravet må jeg både kunne vise at tolkningene bidrar med noe nytt i forhold til tidligere forskning, og jeg må vise at analysene i artiklene og kappen har validitet ut over de to studerte menighetene (kryssref. 3.1 og 4).

## **2.4. Forskningsetikk**

### **2.4.1 Informert samtykke**

Etiske dilemmaer er som Fangen påpeker til stede i all forskning, men de kan føles presserende i observasjonsstudier fordi forskeren kommer så tett på dem hun studerer. Selv om man som forsker informerer åpent om sine hensikter og de som er gjenstand for forskningen samtykker i å bli studert, kan de man har studert oppleve seg misbrukt når studien skal publiseres (Fangen 2004:5). Jeg har møtt etiske dilemmaer gjennom hele forskningsprosessen. Fasen det ofte fokuseres på i forhold til forskningsetikk er dataetableringsfasen. Denne fasen opplevde jeg mindre etisk utfordrende enn analyse- og publiseringsfasen. Jeg vil i det følgende drøfte forskningsetiske problemstillinger relatert til begge fasene.

I de forskningsetiske retningslinjenes pkt. 9 understrekes det at forskningsprosjekter som inkluderer personer ikke skal settes i gang før deltagerne har gitt sitt informerte og frie samtykke. Det at samtykke er fritt innebærer at det er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet, og det at samtykke er informert betyr at informantene er orientert om det som angår deres deltagelse i forskningsprosjektet. Informasjonen skal gis i en form som er forståelig for informantene (Forskningsetiske retningslinjer B pkt. 9).

Før feltarbeidet var jeg omhyggelig med å gi både muntlig og skriftlig informasjon til alle som var involvert i trosopplæringen i Menighet 1 og i Menighet 2 (jfr. Forskningsetiske retningslinjer B. pkt. 8). Jeg informerte i brevets form om at hensikten med feltarbeidet «er å få mer kunnskap om *barnas møte med trosopplæringen, og hvordan barn og voksne kommuniserer om kristen tro og tradisjon*». Det ble også informert om at deltagende observasjon og videoobservasjon kom til å være mine primære datainnsamlingsmetoder, og at jeg muligens ville intervju hovedlederne for trosopplæringen. Jeg presiserte at jeg kom til å ta notater og filme barna sammen med de voksne lederne. De ble informert om at det var frivillig å delta i studien og at de kunne trekke seg underveis i forskningsprosessen. (Vedlegg 5). Den samme informasjonen ble gitt til hjelpeledere og frivillige, disse fikk i tillegg informasjon om at jeg ikke kom til å bruke observasjoner av dem i

artikler eller avhandlingstekst (Vedlegg 6). Menighetsrådene i begge menighetene ble også informert (Vedlegg 4). Etter at menighetsrådene var informert og det var innhentet informert samtykke fra hovedlederne og hjelpelederne sendte jeg ut skriftlig informasjon til foreldrene til barna som hadde meldt seg på den aktuelle trosopplæringen (Forskningsetiske retningslinjer B pkt. 12).<sup>30</sup> I tillegg til å informere foreldrene om hensikt og datainnsamlingsmetoder presiserte jeg at «[b]arna vil bli anonymisert i det skriftlige materialet, som blir offentliggjort i form av artikler og i doktoravhandlingen». Foreldrene ble informert om at videoopptakene kun ville bli sett av meg og mine veiledere, og at materialet ville bli slettet ved prosjektslutt. Det ble også understreket at «[d]et får ingen konsekvenser for barnets deltagelse på trosopplæringen dersom hun/han ikke ønsker å være med på, eller senere ønsker å trekke seg fra, forskningsprosjektet» (Vedlegg 7).

I Menighet 1 var det to foreldrepar som svarte at de ikke ønsket at deres barn skulle være en del av forskningsprosjektet. I Menighet 2 var det ett foreldrepar som gav samme svar. I klasseromsstudier der det brukes videoopptak løses dette ved å dele klasserommet inn i soner som filmes, og soner som ikke filmes (jfr. Husebø 2013:86). Etter samtaler med trosopplærerne i Menighet 1 kom jeg frem til at det å opprette slike soner ville skille disse barna ut fra fellesskapet, og ha for store negative konsekvenser for barna som ikke skulle delta i forskningsprosjektet. Under feltarbeidet forsøkte jeg å unngå å filme disse barna, men det var ikke mulig å unngå dette fullstendig. I transkripsjons- og analysefasen har jeg vært påpasselig med å utelate det disse barna sier og gjør i ulike situasjoner. I Menighet 2 ble ikke dette en problemstilling fordi barnet som ikke skulle bli observert sluttet før jeg begynte å filme under feltarbeidet.

Trosopplæringsbarna ble også informert om forskningsprosjektet (jfr. Forskningsetiske retningslinjer B pkt. 12). I Menighet 1 og Menighet 2 presenterte jeg meg som en slags student. Jeg sa at jeg skal prøve å finne ut hvordan barn har det på trosopplæring. Jeg fortalte barna at jeg kom til å skrive litt underveis, og at jeg kom til å bruke et videokamera for å filme trosopplæringen. Jeg informerte dem også om at jeg kan ta pauser fra skrivingen og filmingen dersom de synes det er dumt at jeg skriver og filmer. Barna ble informert på nytt da jeg tok i bruk videokameraet.

Etter min vurdering innfrir informasjonsprosessen jeg gjennomførte kravet om fritt og informert samtykke. Samtidig er det slik i studier basert på deltagende observasjon at forskeren ikke vet i detalj hvordan hun kommer til å analysere materialet. Derfor er det som Fangen

---

30 I Menighet 2 var det ikke mulig å innhente skriftlig samtykke fra alle hjelpelederne på forhånd. Noen av dem deltok kun på enkelte av samlingene, og det var ikke alltid jeg hadde fått informasjon fra trosopplærerne om at det ville være én eller flere nye hjelpeleder tilstede forut for en trosopplæringssamling. Hjelpeledere som ikke var informert om forskningsprosjektet på forhånd fikk muntlig informasjon på stedet og skriftlig informasjon i etterkant. Dette var ikke en problemstilling i Menighet 1 siden det var de samme hjelpelederne som var på alle trosopplæringssamlingene.

påpeker aldri mulig å gi et fullstendig bilde av hva forskningen vil innebære for de som deltar i slike forskningsprosjekter (Fangen 2004:155). I den innledende kontakten med Menighet 1 og Menighet 2 presenterte jeg prosjektet som at «jeg holder jeg på med en doktorgrad innen religionspedagogikk/barneteologi» (Vedlegg 5). For å la trosopplærerne bli kjent med meg sendte jeg dem blant annet boken *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på barn, konfirmanter og trosopplæring* (Johnsen 2007). Denne boka kan ha vært med på å gi dem forventninger til at barneteologi kom til å være gjennomgående i avhandlingsarbeidet. I løpet av forskningsprosjektet har andre teoriperspektiver enn de barneteologiske blitt avgjørende. Dette har jeg ikke informert trosopplærerne om på andre måter enn å tilby dem å lese gjennom artiklene avhandlingen består av forut for publisering (kryssref. 2.2.4). Etter at jeg har belyst hvordan trosopplærerne opplevde feltarbeidsfasen, vil jeg drøfte etiske dilemmaer relatert til analyse- og publiseringsfasen.

## 2.4.2 Konfidensialitet

I tillegg til informert samtykke er konfidensialitet et viktig forskningsetisk tema (Forskningsetiske retningslinjer B pkt.14). Konfidensialitet vil, som Fangen understreker, si at «du ikke skal offentliggjøre data som kan avsløre den personlige identiteten til de du skriver om» (Fangen 2004:158). Konfidensialitet i en forskningspublikasjon ivaretas som regel ved å endre personnavn, stedsnavn, organisasjonsnavn og annet som kan avsløre enkeltpersoners identitet (ibid.). I klasseromsstudier eller barnehagestudier er det lettere å ivareta konfidensialitetskravet enn i en studie av trosopplæring i Den norske kirke. Dersom en skole eller barnehage ikke er spesielt kjent i allmennheten eller blant forskere, skal det noe til utenforstående gjetter hvor en forsker har gjort feltarbeid. Det er vanskeligere å ivareta konfidensialitetskravet med hensyn til å forske på trosopplæring i Den norske kirke siden det er færre menigheter enn det er skoler og barnehager. Noe som gjør konfidensialitet ekstra utfordrende er at trosopplæringsreformen har innført rapporteringsrutiner der menighetene må rapportere om virksomheten sin i mye større grad enn før, og en del av denne informasjonen er elektronisk søkbar (kryssref. 2.2.1).

For å sikre konfidensialiteten til trosopplærerne og barna i Menighet 1 og Menighet 2 har min strategi vært å skrive minst mulig om menighetenes geografi og demografi. Ulempen med dette er at en del kontekstualiserende informasjon faller bort, men i forhold til problemstillingene i avhandlingen anser jeg ikke informasjon om bispedømme, by/land og befolkningssammensetning som avgjørende. I tillegg bidrar evalueringsforskningen til å bekrefte at undervisningssituasjonene og gudstjenestene jeg analyserer fra Menighet 1 og Menighet 2 kan gjenfinnes i menigheter over hele landet (kryssref. 2.3.2). I tillegg har jeg verken gitt trosopplærerne eller barna fiktive navn. Dersom jeg hadde gitt dem slike navn, ville det vært mulig å følge enkeltpersoner gjennom de ulike artiklene. Jeg har bevisst gått inn for at det skal

være vanskelig å danne seg et bilde av den enkelte trosopplærer og det enkelte barn. Dersom noen leser artiklene og kjenner igjen hvilke menigheter jeg har gjort feltarbeid i, skal det ikke være lett å identifisere hvilke trosopplærere eller barn som har sagt eller gjort hva.

Konfidensialitet har spesielt vært et viktig anliggende med hensyn til trosopplærerne. Det er ikke så mange som jobber med trosopplæring i Den norske kirke, og det empiriske feltet er relativt gjennomskiktig. Hensynet til kravet om konfidensialitet har gjort at jeg betegner alle de kirkelig ansatte jeg har observert som *trosopplærere*. Formelt sett er ikke trosopplæreren en avtalefestet stillingskategori.<sup>31</sup> De kirkelig ansatte jeg har observert har ulike yrkes- og utdanningsbakgrunner, men alle har minimum fire års relevant teologisk og/eller pedagogisk utdanning. Dersom jeg hadde synliggjort hvilke trosopplærere som er prester, kateketer eller pedagoger, ville det vært lettere å identifisere dem på individnivå (jfr. Fangen 2004:165). Jeg kunne muligens gitt barna fiktive navn, siden det ikke er like lett å identifisere dem på personnivå. Begrunnelsen for at jeg har valgt å bare bruke betegnelser som *Barn 1* og *Barn 2* er både at studien ikke er en studie av enkeltbarn og at to av foreldrene ikke ville at barna deres skulle bli observert og filmet.<sup>32</sup> Dette har jeg tatt hensyn til, men for å være helt sikker skiller jeg ikke barna fra hverandre ved å gi dem fiktive navn.

Det at jeg ikke har gitt trosopplærerne eller barna fiktive navn, bidrar til å abstrahere læringssituasjonene fra enkeltpersonene i de ulike situasjonene jeg analyserer. Som Fangen påpeker skal beskrivelser av situasjoner der personer opptrer belyse noe allment, og ikke være en fortelling om privatpersoner. På samme måte som at fakta er noe en forsker konstruerer (jfr. 2.1), er «personene du beskriver noe annet enn de faktiske levende personene du har observert» (Fangen 2004:229). Med referanse til Bourdieu betegner Fangen dette som forskjellen mellom *empiriske individer* og *epistemiske individer* (ibid). Det som kjennetegner epistemiske individer, er at de er et resultat av forskerens fortolkning. «Epistemiske individer setter du,» i følge Fangen, «sammen av en bestemt mengde egenskaper, for så å beskrive eller fortolke dem i et epistemisk

---

31 Som det fremkommer hos Fuglseth, Haakedal og Schmidt brukes betegnelsen *trosopplærer* i menighetenes lokale trosopplæringsplaner og i stillingsutlysninger, selv om dette ikke er en etablert stillingskategori i avtaleverket som regulerer stillinger i DnK. Kirkerådet, som er det sentrale kirkelige organet som koordinerer og leder trosopplæringsreformen, har «ønsket å unngå betegnelsen 'trosopplærer' med begrunnelsen at den signaliserer et læringssyn som ikke er i tråd med reformens vekt på læring i fellesskap og gjennom interaksjon» (Fuglseth, Haakedal og Schmidt 2012:23).

32 Foreldrene til barn i Menighet 1 og ett barn i Menighet 2 ønsket ikke at deres barn skulle delta i studien. Barnet i Menighet 2 sluttet på trosopplæringen før jeg begynte å filme. I Menighet 1 løste jeg det ved å ikke skrive ned observasjoner av hva disse to barna sa og gjorde på trosopplæringen, samt at jeg prøvde å unngå at de ble med på videopptakene. Det var i noen tilfeller umulig å unngå at de ble med på videopptakene. Jeg har vært påpasselig med å ikke transkribere det disse to barna har sagt eller gjort i løpet av trosopplæringen.

rom som er konstruert med en tydelighet og klarhet som du ikke gjenfinner i hverdagsrommet» (ibid.).

Siden jeg har valgt å gå tett på hvordan trosopplærerne interagerer med barn i ulike læringssituasjoner gjennom å analysere transkriberte samtalesekvenser, har det å abstrahere dem som enkeltpersoner vært avgjørende for å ivareta deres krav på konfidensialitet. Det at trosopplærerne ikke fremstår tydelig som atskilte enkeltpersoner har den ulempen at de mister noe av det som karakteriserer dem som empiriske enkeltpersoner. Det gir et noe «sjelløst» bilde av trosopplærerne og barna, men det abstraherende grepet får frem at trosopplærernes interaksjon med barna og bruk av medierende artefakter er kulturelt, institusjonelt og historisk situert (Wertsch 1998:24).

### **2.4.3 Risiko for belastning**

I de forskningsetiske retningslinjene understrekes det at forskere har ansvar for å unngå at de som forskes på utsettes for alvorlige belastninger. Det kan være vanskelig å definere og måle hvorvidt noen utsettes for alvorlige belastninger innenfor kultur- og samfunnsvitenskapelig forskning. Retningslinjene fremhever at «[r]isikoen for å påføre mindre alvorlige belastninger må avveies i forhold til forskningens sannhetssøken og kritiske funksjon», og at «[i]nformantene bør få tilbud om å bearbeide problemer som eventuelt er oppstått som følge av deltagelse i prosjektet» (Forskningsetiske retningslinjer B pkt. 7 og 8). Retningslinjene presiserer at offentlige personer må regne med at yrkesutøvelsen deres kan gjøres til gjenstand for forskning (ibid.).

Jeg har gjort rede for hvordan jeg gjennomførte dataetableringsfasen, og at observatørrollen jeg hadde i stor grad hadde karakter av å være en ikke-deltagende deltagende observatør (kryssref. 2.2.3). Denne observatørrollen reiser etiske problemstillinger relatert til i hvilken grad det var belastende for informantene å delta i studien. I følge Fangen er det slik at jo lengre en forsker går i retning av ren observasjon, desto mer stressende vil forskerens tilstedeværelse kunne være for de som deltar i studien (Fangen 2004:115). For å belyse hvordan trosopplærerne opplevde å bli observert, vil jeg trekke inn materiale fra intervjuene jeg gjennomførte med trosopplærerne etter av feltarbeidet var avsluttet. Jeg vil i det følgende diskutere hvordan trosopplærerne i Menighet 2, og deretter Menighet 1, opplevde min tilstedeværelse i løpet av feltarbeidet.

Trosopplærerne i Menighet 2 gav i liten grad uttrykk for at det hadde vært ubehagelig at jeg var til stede på trosopplæringen. En av trosopplærerne fortalte at hun hadde satt pris på å forklare hvorfor deres trosopplæring er så forskjellig fra tradisjonell trosopplæring. Hun responderte følgende på mitt spørsmål om hvordan det hadde vært at jeg var tilstede:

Jeg synes jo stort sett at du har vært flue på veggen, og at det ikke har påvirket meg. I den grad det har vært noe, har det i alle fall for meg vært positivt på den måten at jeg har måttet reflektere over det vi gjør, og det vi *ikke* [betoning] gjør. Fordi jeg vet at du er her og observerer. Jeg har vel kanskje prøvd å legge av meg litt den analysegreia. Dette er jobb, og dette er barn, og holde det litt unna. Ser at det er nyttig å få litt spark med hvorfor vi gjør det vi gjør. Det at du har vært her har bidratt til at jeg må være enda mer bevisst (Menighet 2, intervju med trosopplærer 25.06.2008).

Den andre trosopplæreren responderte også at det ikke hadde påvirket henne i stor grad at jeg hadde vært til stede, men at det hadde vært ubehagelig i situasjoner der hun ikke følte seg velforbereidt, og de gangene det oppsto konflikter mellom henne og noen av barna.

Trosopplærernes kommentarer synliggjør at en ikke-deltagende observatørrolle virker på de som observeres. For trosopplærerne i Menighet 2 ser det ut til at det at jeg var der for å observere gjorde dem refleksive med hensyn til egen praksis. Det at de visste at jeg var der for å se hva de gjorde, medvirket til at de rettet et selvrefleksivt blikk på seg selv (jfr. Carr 2007). Det at jeg var en ikke-deltagende deltagende observatør kan ha bidratt til at trosopplærerne fikk et analytisk blikk på trosopplæringen de selv var del av.

En grunn til at trosopplærerne i liten grad gav uttrykk for ubehag over at jeg var en ikke-deltagende deltagende observatør kan være informasjonen de hadde om meg på forhånd. Som Alvesson og Sköldbberg poengterer vil de som forskes på alltid ha ideer om forskeren forut for og i løpet av et feltarbeid, og disse ideene vil mer eller mindre bevisst ha betydning for hvordan de fortolker forskeren, og det å bli intervjuet eller observert (Alvesson og Sköldbberg 2009:287). Noe av det trosopplærerne visste om meg var at jeg delte deres interesse for barneteologi. Dette kan ha gjort dem mer avslappet overfor meg som observatør. Deres ideer om meg og mine forskningsinteresser kan ha vært utslagsgivende for at den ikke-deltagende observatørrollen i liten grad ble opplevd som stressende, og at den kunne fungere som noe de opplevde mest positivt.

Trosopplærerne i Menighet 1 gav uttrykk for forskjellige oppfatninger av hvordan de opplevde min tilstedeværelse. Den ene av trosopplærerne sa at det ikke hadde vært noe problem at jeg hadde vært til stede.

- |               |   |
|---------------|---|
| Trosopplærer: | Jeg har nesten ikke registrert det holdt jeg på å si. Jeg har synes det har vært helt greit. Det har ikke spilt noen rolle for meg. |
| Elisabeth:    | Jeg har bare glidd inn?   |
| Trosopplærer: | Ja da.  |
| Elisabeth:    | Du har ikke følt deg noe sånn kikka på, eller?  |



Trosopplærer: Nei, nei, nei.

Elisabeth: Du har trygghet i deg sjøl du..

Trosopplærer: Enten det går galt eller ikke..

Elisabeth: Det er jo viktig for meg å sjekke om det har vært ubehagelig.

Trosopplærer: Det har overhode ikke vært ubehagelig eller truende på noen som helst måte at du har sittet der.

I motsetning til trosopplærerne i Menighet 2 gir ikke trosopplæreren i Menighet 1 uttrykk for at det å bli observert har bidratt til refleksivitet. Det at jeg var til stede har ikke vært en stor belastning for ham, men det var heller ikke noe som bidro positivt. Den andre trosopplæreren jeg intervjuet hadde opplevd min tilstedeværelse mer belastende.

Elisabeth: Hvordan synes du det har vært å ha meg tilstede?

Trosopplærer: Altså, hvis jeg skal være helt ærlig, så synes jeg vel egentlig ikke noe særlig om det. Nei...

Elisabeth: Nei. Det er greit det altså. Jeg vil jo gjerne at du skal være ærlig. Kan du si noe mer om det? Hva synes du om det?

Trosopplærer: (...) Og så synes jeg vel egentlig ... en merker jo ditt nærvær. Jeg vil jo helst ikke at det skal påvirke, men det gjør jo det. Og jeg vil vel heller si at det påvirket negativt enn positivt. Og så var det stressende når det hadde skjedd ting på forkant her på kontoret som er mye viktigere enn de forberedelsene du hadde tenkt.

Elisabeth: Nei, nå skjønte jeg ikke.

Trosopplærer: Nei, vi hadde folk som kom inn på kontoret med stor sorg. Og så blir det til at siden jeg var på kontoret blir det meg som snakker med dem i hele det tidsrommet hvor jeg skulle planlagt det jeg skulle gjøre etterpå. Og så skal jeg kjenne på de følelsene og samtidig ikke være så godt forberedt som jeg skulle vært. Og så skal man i tillegg kjenne på at en sitter med videokamera og følger med på... Altså, det er jo sånn livet er i en menighet. Men det er jo ikke noe hyggelig når de gangene blir med på videokamera (Menighet 1, intervju med trosopplærer 18.02.2009).

Trosopplæreren gir uttrykk for at det har vært en relativt stor belastning at jeg var tilstede som observatør. Noe senere i intervjuet tilføyde hun at hun ikke ville ha deltatt i et lignende

forskningsprosjekt ved en annen anledning. Hun opplevde nærværet mitt selv om hun ikke ville det, og synes det var stressende at jeg filmet når hun var dårlig forberedt. I tillegg kan informasjonen hun hadde om meg på forhånd ha bidratt til å gjøre det ubehagelig å bli observert. Til forskjell fra trosopplærerne i Menighet 2, kan det at hun forbandt meg med barneteologi ha gitt henne ideer om at jeg var spesielt kritisk til deres form for trosopplæring.

I forhold til de forskningsetiske retningslinjene er spørsmålet om observasjonen påførte trosopplærerne alvorlige belastninger, eller om observasjonsformen er innenfor det personer i offentlige stillinger må regne med når de gjøres til gjenstand for forskning. Belastningene trosopplærerne rapporterer om i intervjuene er direkte relatert til «forskningens sannhetssøken og kritiske funksjon» (jfr. Forskningsetiske retningslinjer B pkt. 7 og 8). Både under feltarbeidet og i analyseprosessen har det vært de offentlige sidene av trosopplærernes yrkesutøvelse som har hatt fokus. Jeg har imidlertid ikke analysert situasjoner der trosopplærerne gav uttrykk for at de følte seg dårlig forberedt, og jeg har heller ikke trukket frem situasjoner der trosopplærerne opplevde det spesielt ubehagelig å bli observert, som for eksempel konfliktsituasjoner (kryssref. 2.3.1).

Samlet sett vurderer jeg det dit hen at det kan forsvares at jeg var til stede som en ikke-deltagende deltakende observatør, og at belastningen ikke har vært større enn det som må påregnes i forskning som omfatter personer i offentlige stillinger.

#### **2.4.4 Analyse og publisering**

Kravet om at de en forsker på ikke skal utsettes for alvorlige belastninger er retningsgivende også i analyse- og publiseringsfasen. Det at jeg forsker på et empirisk felt som jeg er aktor i, reiser etiske dilemmaer. For å medvirke til at trosopplærerne skulle oppleve det minst mulig belastende å delta, har jeg gitt dem tilbud om å lese gjennom et sent utkast av hver artikkel forut for publisering (Bae 2005:286 og 289). De ble informert om muligheten til å lese artiklene under intervjuene etter feltarbeidet. Jeg understreket imidlertid at de ikke var forpliktet til å lese og kommentere artiklene. Avtalen var en ensidig avtale der jeg forpliktet meg til å informere dem, men der de ikke var forpliktet til å respondere overfor meg (kryssref. 2.2.4.).

Begrunnelsen for at jeg ønsket å sende dem artikkelutkastene var at artiklene skulle publiseres på norsk i tidsskrifter som en del trosopplærere leser, og at jeg brukes som foredragsholder på seminarer og konferanser der trosopplærere deltar. Formålet var å sikre at de observerte trosopplærerne ikke skulle møte igjen sin egen trosopplæring i analysert form uten å vite om det på forhånd. I det følgende vil jeg belyse hvordan strategien med å sende artiklene til gjennomlesning har fungert, og drøfte om den har bidratt til å øke eller redusere belastningen ved å delta i forskningsprosjektet. Jeg vil begynne med Menighet 2 og deretter drøfte Menighet 1.

Den første artikkelen, Artikkel 1, ble sendt til Menighet 2 fem måneder etter at jeg hadde avsluttet feltarbeidet. Da jeg gikk inn i feltarbeidet hadde jeg som nevnt en interesse for å utvikle barneteologi. Observasjonsperioden i Menighet 2 fikk meg imidlertid til å stille kritiske spørsmål til egne og andres barneteologiske bidrag (kryssref. 1.5). Noen uker før denne artikkelen skulle publiseres sendte jeg som avtalt artikkelen til de involverte trosopplærerne. Trosopplærernes første reaksjon var at de kjente seg igjen i artikkelen. De gav uttrykk for at det hadde vært veldig interessant å lese artikkelen, og at det hadde åpnet for mye refleksjon. Noen uker senere kom det en ny henvendelse fra trosopplærerne. De lurte på om de kunne dele ut artikkelen til menighetsrådet. Jeg vurderte henvendelsen som en del av min forskningsetiske forpliktelse om å tilbakeføre forskningsresultatene til deltagerne (Forskningsetiske retningslinjer F pkt. 47), og samtykket i at de kunne dele ut artikkelen. Dagen før lanseringen av boka der artikkelen skulle publiseres kontaktet trosopplærerne meg på nytt. De fortalte at menighetsrådet hadde skrevet en brosjyre med kritikk av hvordan jeg hadde analysert trosopplæringen, og at representanter for menighetsrådet ville dele ut brosjyren på boklanseringen. Jeg responderte at de hadde rett til å kritisere mine analyser, men at det å gå offentlig ut med kritikken ville redusere deres mulighet for anonymitet i den videre forskningsprosessen. I tillegg gav jeg dem informasjon om at boklanseringen ikke skulle finne sted neste dag på grunn av forsinkelser fra trykkeriet. Jeg foreslo en oppfølgingssamtale, og spurte dem om å avgjøre hvorvidt de ville gå offentlig ut med sine synspunkter til etter samtalen.

Under oppfølgingsintervjuet noen uker senere spurte jeg trosopplærerne om å beskrive hva som hadde skjedd da menighetsrådet hadde lest artikkelen. Trosopplærerne fortalte at menighetsrådets medlemmer hadde opplevd artikkelen som en kritikk av deres trosopplæring, og at trosopplærerne spesielt var blitt kritisert. I løpet av samtalen understreket en av trosopplærerne at de ikke var like kritiske til artikkelen som menighetsrådet.

De har bare lest din greie og menighetsrådslederens sin greie. Vi ser at det [samtale med barna] var kanskje noe vi ønska, men som det ikke ble tid til eller som drukna litt. (...)

Det er sånne ting som de rundt oss ikke har peiling på (Menighet 2, gruppeintervju med trosopplærere 12.11.2008).

Den andre trosopplæreren sa at hun hadde opplevd artikkelen som urettferdig fordi «[d]et har vært mange fruktbare ting med det å også bruke ord som ikke var representert [i artikkelen] (Menighet 2, gruppeintervju med trosopplærere 12.11.2008). Med hensyn til validiteten til Artikkel 1 er det vesentlig at begge trosopplærerne gir uttrykk for at de kjente igjen observasjonene jeg hadde gjort (jfr. Fangen 2004:198). Dersom de unisont hadde vært uenige i mine observasjoner,

ville dette vært en kritikk som hadde rammet artikkelens troverdighet.<sup>33</sup> Siden dette ikke var tilfelle drøfter jeg reaksjonene deres under forskningsetikk, og ikke som en validitetsproblemstilling (kryssref. 2.3.2).

Det at de man har studert tar til motmæle, er ikke en sjelden situasjon innenfor etnografisk forskning. Angrosino og de Perez oppfatning er at forskere som gjør etnografiske studier må bli vant til at de en har observert kritiserer analysene en kommer med. De fremhever at selv forskere som gjør feltarbeid langt unna sin egen kontekst ikke kan unngå at analysene deres kan bli lest og motsagt av de menneskene de har studert (Angrosino og de Perez 2003:110). Jeg er av den oppfatning at det hadde stor betydning at det kun hadde gått fem måneder fra observasjonsperioden var avsluttet til trosopplærerne mottok Artikkel 1. Nærheten i tid mellom feltarbeidet og artikkelen bidro til at artikkelen fungerte som en kommentar inn i deres prosess med å utvikle trosopplæringen i menigheten. Artiklene som er publisert senere i forskningsprosessen har ikke frembrakt de samme reaksjonene. Etter hvert som tiden har gått har trosopplærerne respondert mindre og mindre på artiklene de har fått tilsendt. Jeg har fått minimalt med kommentarer på de tre siste artiklene jeg har sendt dem. Dette kan handle om at den første artikkelen forberedte dem på hvordan jeg ville analysere trosopplæringen deres. En annen forklaring er at trosopplærerne kan ha byttet jobb, eller at de ikke lenger driver den samme typen trosopplæring. En tredje forklaring er at de siste artiklene har et analytisk nivå der analysene i mindre grad oppleves som kritikk fra trosopplærernes side (kryssref. 1.5).

Med hensyn til Menighet 1 har jeg lite informasjon om hvordan de har opplevd å få tilsendt artiklene denne avhandlingen består av. Ved hver artikkel har jeg henvendt meg og spurt om de er interessert i å få tilsendt et artikkelutkast. De har respondert at de har ønsket å få tilsendt artiklene, men de responderte kun på den første jeg sendte dem, Artikkel 2 (Johnsen 2010). Denne artikkelen fikk de tilsendt omtrent et år etter at jeg hadde gjennomført feltarbeidet i Menighet 1. En av trosopplærerne sendte meg følgende e-post:

Fremstillingen av det som skjer er ok. Svakheten ved artikkelen er at den i vesentlig grad omfatter kun én samling, nemlig påskevandringen. Jeg ser at du problematiserer hvordan den gjennomføres, men sett alle samlingene i sammenheng er det gjennomgående eventuelt traumatiske opplevelser barna sitter igjen med, eller? I samtaler med foreldrene

---

33 Den ene av trosopplærerne eksemplifiserte hva mente med situasjoner der det var blitt brukt ord på en god måte. Hun nevnte spesielt samtalene i forbindelse med musikkstykkene som kantoren hadde spilt på orgelet. Jeg har analysert deler av disse samtalene i Artikkel 4.

er den gjennomgående kommentaren at ungene forteller om det de har opplevd, og at de er fornøyde med å være i kirken (e-post 12.01.2010).

Trosopplæreren bidrar til å styrke validiteten gjennom å uttale at jeg har fremstilt påskevandringen på en ok måte. Det han reagerer på er at jeg kun fokuserer på én samling. Spørsmålet om jeg tror at barna sitter igjen med eventuelle traumatiske opplevelser etter alle samlingene, kan tyde på at han opplever artikkelen som kritikk. Den andre trosopplæreren hadde ikke anledning til å lese gjennom artikkelen før senere. Hennes respons var:

Det var spennende å lese artikkelen din, og jeg har også lest igjennom kommentarene fra NN. Artikkelen er allerede gitt ut så jeg ser egentlig ikke noe poeng i å kommentere den (e-post 16.02.2010).

Det at de ikke har kommentert de andre artiklene overfor meg, trenger ikke fortolkes i én bestemt retning. Det at de ikke har respondert er i overensstemmelse med at de ikke var forpliktet overfor meg, men at jeg hadde forpliktet meg til å informere dem om nye artikler. Jeg vet ikke hvordan trosopplærerne i Menighet 1 har opplevd å lese artiklene, eller om de har lest artiklene. Forskningsprosjektet gir dem frihet til å holde sine reaksjoner for seg selv.

Paradoksalt nok har tidsdimensjonen medført at jeg har et nærmere forhold til trosopplæringen enn det trosopplærerne i Menighet 1 og Menighet 2 har. For dem er trolig trosopplæringen i 2008 kun et vagt minne, mens jeg har holdt den i live ved å analysere den over flere år. Til forskjell fra Artikkel 1 og Artikkel 2 har den fortolkende konversasjonen jeg har hatt med det empiriske materialet gradvis blitt det Fog omtaler som «en dialog som man har med sig selv og sine egne forestillinger» (Fog 199:128). Den fortolkende konversasjonen i løpet av feltarbeidet, og den første tiden etter feltarbeidet, har gradvis blitt «en stivnet udgave af en forhen levende process» (ibid.:129).

Spørsmålet relatert til de forskningsetiske retningslinjene er om det å sende dem artiklene på forhånd har bidratt til å øke eller redusere belastningen ved å delta i forskningsprosjektet. Jeg har begrenset informasjon om hvordan de har opplevd å lese artiklene, men som Fangen gjør oppmerksom på kan forskere som gjør etnografiske studier i eget hjemland oppleve at de en har studert møter opp på forelesninger eller på seminarer der forskningsresultatene legges frem (Fangen 2004:159). Dette har skjedd flere ganger i løpet av avhandlingsperioden. Flere av trosopplærerne fra Menighet 1 og Menighet 2 har vært til stede på kurs og konferanser der jeg har lagt frem analyser med utgangspunkt i deres trosopplæring. Det å delta på slike arrangementer uten å kjenne til innholdet i artiklene vurderer jeg som en potensielt stor belastning.

Jeg vil konkludere med at det å sende trosopplærerne artiklene på forhånd har vært viktig fordi jeg forsker tett på et felt jeg selv er aktør i. Det å ikke informere trosopplærerne om nye artikler kunne vært en belastning som er større enn det som må påregnes i forskning på de offentlige sidene ved personers yrkesutøvelse.

#### **2.4.5 Observasjon av barn**

Det påpekes i de forskningsetiske retningslinjene at barn har et særlig krav på beskyttelse når de deltar i forskning (Forskningsetiske retningslinjer B pkt 12). I forhold til barns særlige krav på beskyttelse vil jeg drøfte hvordan min tilstedeværelse som observatør virket inn på barna.

I begge menighetene var det noe oppmerksomhet fra barna vedrørende hvem jeg var og hva jeg gjorde, men de tok ikke særlig notis av meg (jfr. Andersen og Kampmann 2010:41). De første gangene jeg var observatør kom flere barn bort til meg og stilte spørsmål om hva de skulle gjøre på trosopplæringen denne gangen. De neste gangene jeg var observatør var det færre barn som henvendte seg til meg med slike spørsmål. Dette tolker jeg som at barna gradvis oppfattet at jeg var forskjellig fra både trosopplærerne og hjelpelederne. Jeg ble sannsynligvis betraktet av barna som det Andersen og Kampmann betegner som «en fjerde kategori», verken barn eller lærer eller forelder (Andersen og Kampmann 2010:41).

Under feltarbeidet hendte det noen ganger at barna som satt nærmest meg ville se feltnotatene mine. I disse tilfellene viste jeg dem det jeg hadde skrevet, og dersom de spurte leste jeg det jeg hadde skrevet for dem. Gjennomgående var barna lite opptatt av meg da jeg skrev notater, og det så ikke ut som om det var belastende for dem at jeg var til stede. I Menighet 2 utviklet noen av barna en form for lek med meg. Da jeg ankom på den andre samlingen jeg observerte satt barna og trosopplærerne og spiste. I det jeg satte meg ned ved bordet utbrøt en av guttene: «Der er hun spionen!» Han sa det i en spøkefull tone, og stakk hodet sitt sammen med gutten ved siden av. De hvisket sammen, pekte på meg og lo hjertelig. De samme guttene fortsatte å kalle meg spionen på neste samling.

NN: Der er hun spionen!

Elisabeth: Men jeg er en snill spion.

NN: Da er du ingen spion.

Trosopplærer: En snill spion, det er en forsker det. Vet du hva forsker er, NN?

NN: Ja. Jeg tror onkelen min er en sånn forsker. Nei, kanskje han ikke er det lenger. Nå er han blitt en professor.

Trosopplærer: Da har han vært en veldig flink forsker. Det er bare flinke forskere som blir professorer (Observasjonsrapport 2, 27.02.2008).

Det er mulig å fortolke spionbetegnelsen som et uttrykk for at guttene opplevde det som belastende at jeg var der. Noe av det mest kjennetegnende ved deltagende observasjon er at en som forsker får tilgang til situasjoner slik de fremtrer naturlig (Fangen 2004:28). Forskerens tilstedeværelse er betinget av at hun fortsatt får lov til å være tilstede. Dersom trosopplærerne eller jeg hadde oppfattet det slik at noen av barna synes det var veldig ubehagelig å ha meg tilstede, kunne dette ha resultert i at jeg måtte avbryte feltarbeidet (Fennefoss og Valvik 2001:24). Når individer bidrar i forskning ved å la seg intervju eller observere, er forskeren forpliktet til å vise en særlig aktsomhet, og skal legge til rette for at de som forskes på har anledning til å påvirke det som skjer. Dette aktsomhetskravet forsterkes når en forsker på barn (Forskningsetiske retningslinjer B pkt 6, 7 og 12).

Jeg tolker ikke spionbetegnelsen som uttrykk for at guttene opplevde det ubehagelig å bli spionert på. Min oppfatning er snarere at de innledet en lek med meg om min rolle på trosopplæringen. De brukte kulturelle redskaper de har med seg fra andre kontekster om hva det vil si å være spion, og lekte spionleken med forskeren (kryssref. 3.2.3). På en morsom måte, som tydeligvis gav dem mye glede og latter, fikk de synliggjort at jeg som forsker hadde en annen rolle overfor dem enn de øvrige voksne.

Utover i observasjonsperioden avtok interessen for å observere hva jeg holdt på med, men den fikk et oppsving da jeg begynte å bruke videokamera. Før jeg tok i bruk videokameraet gjentok jeg overfor barna at de kan gi meg beskjed dersom de ikke vil bli filmet. Som Fennefoss og Valvik anbefaler lot jeg barna se på og prøve kameraet for å avdramatisere opptakene (Fennefoss og Valvik 2001:26). Flere av barna virket fortrolige med å bli filmet fra andre sammenhenger, som hjemme og i barnehagen. Spesielt under enkelte aktiviteter, som da trosopplærerne fortalte bibelfortellinger i Menighet 1, viser opptakene at barna ikke brydde seg om å bli filmet. Noen ganger så barna opp i kamera et øyeblikk, for deretter å rette oppmerksomheten mot trosopplæreren og aktivitetene de holdt på med.

Noen ganger i begge menigheter fikk jeg beskjed av barna om å ikke filme. Dette ble imidlertid sagt med en spøkefull stemme og med mye latter. Når jeg spurte om de mente det, svarte de nei og lo godt. Min tolkning er at barna ikke opplevde det belastende å bli filmet. Snarere brukte de noen filmsituasjoner som utgangspunkt for lek. Under en av de siste samlingene jeg observerte i Menighet 2 lot jeg kameraet stå på stativ under måltidet, mens jeg satt litt lenger unna. Da måltidet gikk mot slutten gikk noen av barna bort til kameraet og stilte seg foran det og snakket. Jeg kunne ikke høre hva de sa, men jeg så at de lo masse (Observasjonsrapport 8, dato 08.05.2008). Transkripsjonen av videoopptaket viser at de lekte Dagsrevyen, og at de hadde det

veldig morsomt med å gjøre grimaser inn i videokameraet. Med alvorlig stemme sa en av jentene: «Hei, i dag er det nyhetene! Vi skal snakke litt om... hva heter det igjen?... om mat. Er ikke det fint? Og der tror jeg vi stikker over til NN (navn på et barn ved siden av)».

Det at barna kalte meg for en spion, og det at de lekte Dagsrevyen med videokameraet mitt, viser at det ikke bare er forskeren som bruker barn for å etablere et empirisk materiale. Barn bruker også forskere til det de har bruk for forskere til (Gallacher og Gallagher 2008:509). Barnas spionlek og bruk av videokameraet tolker jeg som eksempler på at barn bruker forskere og forskerredskaper som leketøy («play-things») inn i sine prosjekter (ibid.). Det var ikke bare jeg som brukte barna. De brukte også meg og de tingene jeg hadde med meg som redskaper i sine leker.

## **2.5. Metodologisk ekskurs**

Jeg har lagt til rette for lite kontakt med trosopplærerne både i dataetableringsfasen og i analysefasen. I løpet av feltarbeidet i menighetene initierte jeg heller ikke interaksjon med barna ut over trosopplæringssamlingene. Dette bidrar til å etablere et tydelig skille mellom meg som forsker, og trosopplærerne og barna som de som observeres. Tendensen innenfor etnografisk forskning på pedagogiske praksiser er imidlertid at stadig flere argumenterer for å definere relasjonen mellom forskeren og lærere som en medforskerrelasjon. Dette er også tilfelle innenfor tverrfaglig barneforskning. Barn defineres i stadig større grad som medforskere, og det legges stor vekt på at barn skal ha anledning til å være aktive deltagere i forskning som vedrører dem. Siden jeg har gjort metodologiske valg på tvers av begge disse forskningsdiskursene vil jeg avslutte dette metodekapittelet med et metodologisk ekskurs. Først vil jeg begrunne hvorfor jeg ikke har definert trosopplærerne som medforskere, og deretter hvorfor jeg ikke har initiert forskningsaktiviteter overfor barna.

### **2.5.1 Forskning som samarbeid**

Det tidligere idealet om å gjøre feltarbeid i fremmede kulturer er i ferd med å bli erstattet av idealet om å etablere en samarbeidende forskningsrelasjon til de man studerer. I følge Wolcott foretrekker de fleste forskere å fremstille seg selv som «working in concert with those among whom we study, our *participants*, even our *collaborators*, but certainly not our *subjects*» (Wolcott 2008:96). Angrosino og de Perez går lenger enn Wolcott og poengterer at etnografisk forskning bør involvere informantene både i forskningsdesign, under feltarbeidet og i analyseprosessen (Angrosino og de Perez 2003:732). De er av den oppfatning at observasjon som metode bør erstattes av observasjon som en kontekst for interaksjon mellom forskningssamarbeidspartnere



(ibid.).

Idealet om å gjøre observasjon til en kontekst for samarbeid er også fremtredende hos Afdal og hos Bae, som begge er forskerne jeg refererer til i flere av artiklene i denne avhandlingen. Afdal fremholder *deltagende forskning* («participative research») som en form for aksjonsforskning som i følge ham bør brukes i studier av pedagogiske virksomheter (Afdal 2010:115). Han fremholder at forskere som studerer skolens undervisningspraksiser bør involvere lærere som medforskere («co-researchers») (ibid.116). Forskeren bør forstå relasjonen til lærerne som et forskende samarbeid preget av gjensidighet og jevnbyrdighet. (ibid.). Det kan i følge ham være utfordrende å etablere en slik likeverdig relasjon, men han argumenterer for at det er mulig gjennom å avklare hvilke roller de involverte skal ha i løpet av forskningsprosessen. Utskrivningen av forskningen kan etter Afdals oppfatning være en oppgave som forskeren og medforskerne gjør sammen (Afdal 2007:104, se også Lied 2008a og Lied 2008b).

Bae har gjennomført forskning som har visse likhetstrekk med de anbefalingene Afdal gir uttrykk for. Under Baes feltarbeid i barnehager fikk førskolelærerne ved flere anledninger mulighet til å kommentere observasjoner hun hadde gjort. De fikk blant annet se et videoklipp fra feltarbeidet og fikk anledning til å kommentere sin egen interaksjon med barna (Bae 2005:287). I analysefasen vendte Bae tilbake til barnehagene og diskuterte foreløpige analyser med førskolelærerne. Som følge av at enkelte følte seg misforstått gjorde Bae noen endringer der hun presiserte at beskrivelsene av førskolelærerne var et resultat av hennes fortolkning, og at slike fortolkninger kun gir et glimt av interaksjonen som finner sted (ibid.:288). Det var også kontakt mellom Bae og førskolelærerne i den avsluttende analysefasen. Førskolelærerne responderte at de følte seg realistisk fremstilt, men at noen av beskrivelsene gjorde dem ukomfortable fordi de opplevde at presentasjonen fokuserte på negative sider ved deres interaksjon med barna (ibid.:289).

Det hadde vært mulig for meg å innlede en slik medforskerrelasjon som Afdal argumenterer for, og som Bae praktiserer elementer av, til trosopplærerne i Menighet 1 og Menighet 2. I det følgende vil jeg peke på tre grunner til at jeg valgte noe annet. For det første fordi forskningsprosjektet i mitt tilfelle er en undersøkelse av hvordan barn lærer religion gjennom å delta på trosopplæring i Den norske kirke. Det er ikke trosopplærernes intensjoner som er analyseenheten, men å undersøke hvordan religion blir mediert gjennom bruk av artefakter på trosopplæring og i gudstjenester. For det andre har jeg ikke etablert en samarbeidende forskningsrelasjon til trosopplærerne fordi den fortolkende makten jeg har i kraft av å være forsker kan forsterkes gjennom å etablere en slik til trosopplærerne. Det å etablere en tett samarbeidsrelasjon kan like gjerne styrke forskerens fortolkningsmakt, som å bidra til å

svekke den. Dersom forskningsprosjektet hadde vært designet som et samarbeidsprosjekt ville trosopplærerne forpliktet seg til å inngå i en langvarig samarbeidsrelasjon med meg. En slik relasjon ville trolig gjort det vanskeligere for dem å ikke respondere på analysene jeg har produsert i løpet av forskningsperioden (kryssref. 2.4.4).

Jeg vil argumentere for at avtalen om at trosopplærernes forpliktelse overfor meg kun besto i å la meg observere trosopplæringen, har gitt dem frihet til å velge i hvilken grad de vil bruke analysene jeg har utviklet i sitt videre arbeid. Dersom jeg hadde designet studien som aksjonsforskning, ville de vært forpliktet til å ta stilling til forskningsresultatene jeg har produsert underveis. Det at det ikke var samarbeidsrelasjoner mellom oss i løpet av dataetableringsfasen og analysefasen, har minimert graden av formelle og uformelle bindinger. Hadde de inngått en avtale med meg om å være medforskere, ville de ikke hatt samme frihet i forhold til forskningen jeg har gjennomført. Min oppfatning er at et forskningsdesign som *ikke* etablerer en forskningssamarbeid-relasjon mellom forsker og informanter kan fungere begrensende på forskerens direkte innflytelse på dem hun forsker på. Menighet 1 og Menighet 2 kan fastholde sine fortolkninger av trosopplæringen og gudstjenestene uten å ta hensyn til de publiserte artiklene som henter materiale fra deres menigheter.

På den andre siden vil jeg ikke argumentere for at et ikke-samarbeidende forskningsdesign bør være et metodologisk ideal. Dersom trosopplæring hadde vært et ukjent empirisk forskningsfelt for meg, ville jeg som for eksempel Berglund tatt initiativ til å etablere en mer samarbeidende relasjon med trosopplærerne (kryssref. 1.8.1). Dette bringer meg til den tredje begrunnelsen for at jeg ikke har hatt et forskersamarbeid med trosopplærerne: Jeg har hatt behov for å etablere analytisk distanse fordi min lokalisering på PTS gir meg tette forbindelser til feltet jeg studerer (kryssref. 1.2). Jeg mener ikke at distanse i seg selv er vitenskapelig, men jeg mener at det å etablere analytisk distanse er nødvendig når man har det Marcus betegner som en dyp affinitet til feltet man studerer (Marcus 1998:15). Marcus' erfaring er at forskere med en dypt forankret affinitet til feltet de ønsker å undersøke ofte utvikler interessante forskningsideer. En dyp affinitet kan bidra til å gi et prosjekt kraft, substans og legitimitet (ibid.). Det er imidlertid avgjørende at forskeren klarer å transformere sin affinitet til et forskningsprosjekt som kommuniserer med forskere og forskningsmiljøer som ikke har den samme affiniteten. Det er ikke problematisk at forskeren har tilknytning til feltet som skal studeres, men det er fortsatt slik at «[e]strangement and defamiliarization remains the distinctive trigger of ethnographic work» (Marcus 1998:16, se også Wolcott 2008:91). For å klare transformasjonen fra affinitet til kommuniserbart forskningsprosjekt, er det i følge Marcus og Wolcott viktig at forskeren defamiliariserer seg fra de selvfølgeliggjorte begrepene, tradisjonene og debattene som eksisterer i

feltet som skal studeres (ibid.).

For min del har transformasjonen for å gjøre min affinitet for trosopplæring i Den norske kirke til et kommuniserbart forskningsprosjekt tatt tid. Defamiliariseringen fra de selvfølgeleggjorte begrepene innenfor denne kirkelige og teologiske diskursen har vært en gradvis prosess i løpet av forskningen (kryssref. 1.2). Noe av det som har bidratt til transformasjonen er at jeg har valgt teori som ikke bruker et kirkelig-teologisk språk. Det andre elementet som har virket inn på defamiliariseringen har vært at jeg ikke har hatt en vedvarende samarbeidsrelasjon til trosopplærerne jeg har observert. Siden jeg ikke har hatt en medforskerrelasjon til trosopplærerne har jeg ikke vært bundet til hvordan trosopplærerne tolker trosopplæringen og gudstjenestene. Dersom jeg hadde hatt en mer samarbeidende relasjon til trosopplærerne ville det vært utfordrende å opparbeide en tilstrekkelig analytisk distanse til de selvfølgeleggjorte kategoriene som gjør seg gjeldende innenfor trosopplæringsdiskursene i Den norske kirke.

Samlet sett vil jeg argumentere for at samarbeid ikke bør være et metodologisk ideal, men en metodologisk mulighet. Forskningsprosjekter som initierer samarbeidsrelasjoner med dem en studerer trenger ikke å svekke forskerens fortolkningsmakt. Slike relasjoner kan også bidra til å øke forskerens fortolkerkraft. Dette kan spesielt være tilfelle i forskningsprosjekter der en som forsker har en faglig eller personlig forankring til forskningsfeltet. Slike forankringer kan bidra til interessante forskningsideer, men for å bli kommuniserbar forskning med forskere som ikke er kjent med praksisen som studeres er en defamiliariseringsprosess ofte nødvendig.

### 2.5.2 Barn som medforskere

Innenfor den tverrfaglige barneforskningen er forvetningen om å definere barn som medforskere enda tydeligere enn innenfor den pedagogiske forskningsdiskursen. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom en lang rekke artikler publisert i tidsskriftene *Childhood* (Hill 2006, Powell og Smith 2009, Punch 2002, Alanen 2010, Hemming og Madge 2012) og *Barn* (Strandbu og Thørnblad 2010, Pettersvold 2012, Tiller 2010, Seland 2010, Karoff 2011), som begge er forankret ved Norsk senter for barneforskning.<sup>34</sup> Jeg vil i det følgende presentere synspunkter som er fremtredende i artikler fra *Childhood*, og deretter begrunne hvorfor jeg har valgt et etnografisk forskningsdesign der barna ikke er definert som medforskere.

I følge Hill har det vært en eksplosiv vekst i kvalitativ forskning der barn inngår som medforskere de siste tyve årene (Hill 2006:72). Forskning som bruker *deltagende forskningsmetoder*

---

34 Nettsiden til Norsk senter for barneforskning ved NTNU: <http://www.ntnu.no/barneforskning> (lastet ned 29.06.2014).

(«participatory research methods») har blitt universelt hyllet på bakgrunn av objektiviseringen som i følge barneforskerne har funnet sted innenfor tradisjonell og psykologisk samfunnsforskning (Gallacher and Gallagher 2008:499). Argumentet som brukes er at siden forskning har innvirkning på barns liv har de rett til å delta aktivt i forskning som vedrører dem (Powell and Smith 2009:139). Den internasjonale tendensen er å applaudere forskning der barn ikke lenger blir behandlet som «passive subjekter», men der de blir anerkjent som «aktive subjekter» som har sine egne perspektiver, synspunkter og følelser (ibid.:131).

Denne holdningen har medført en utvikling av en lang rekke *barnevennlige oppgaveorienterte forskningsmetoder* («child-friendly task-oriented research methods») (Hemming and Magde 2012:47). Barn får for eksempel i oppgave å tegne bilder av livet i lokalsamfunnet og i familien, og å ta bilder av noe de synes er viktig i livet (Punch 2002:331). Begrunnelsen som brukes for å ta i bruk slike metoder, istedenfor eller i tillegg til deltagende observasjon, er at de i større grad gir den voksne forskeren tilgang til barns sosiale virkeligheter (Punch 2002:322). I tillegg fremholdes det at de barnevennlige deltagerorienterte metodene gir barn mulighet til å uttrykke seg, og at metodene fungerer som forskningsredskaper som medvirker til at barna blir fullverdige deltagere («empower») i samfunnet og i avgjørelser som har innvirkning på dem (Punch 2002:325). Noe av det som gjør at denne diskursen fremstår normerende for annen forskning, er at barns deltagelse i forskning beskrives metaforisk som en stige som går fra at barn ikke er deltagere i det hele tatt til det ideelle der barn er fullt ut integrert i hele forskningsprosessen (Gallacher and Gallagher 2008:500, se for eksempel Hill 2006, Hemming og Magde 2012). Forskningen som jeg har utført vil rangere nederst på denne metaforiske stigen. Under feltarbeidet i menighetene tok jeg ikke i bruk noen metoder som har likhetstrekk med de barnevennlige deltagerorienterte forskermetodene. Mine forskningsmetoder er de som tradisjonelt brukes under et etnografisk feltarbeid. Jeg skrev ned og filmet situasjoner som fant sted mens jeg observerte trosopplæringen og gudstjenestene (kryssref. 2.2.2, 2.2.3, 2.2.4).

Den første begrunnelsen for at jeg ikke tok i bruk deltagerorienterte metoder er epistemologisk (kryssref. 1.6). Jeg deler Gallacher og Gallaghers oppfatning av at de deltagerorienterte forskermetodene bygger på et kartiansk underliggende premiss der barn forstås som autonome individer som er avgrensbare fra de sosiale praksisene de lever i (Gallagher and Gallacher 2008:502, kryssref. 3.1.1). Argumentasjonen om at barn skal lyttes til fordi de er «eksperter i sitt eget liv» bygger på en antagelse om at identitet i seg selv er kunnskapsproduserende (ibid.). Det å operere med en slik kunnskapsforståelse hviler på antropologiske forestillinger om subjektet som en singulær og autonom agent. Modellen går ut fra at barn har mer eller stabile og koherente identiteter, og at dette gir barna tilgang til kunnskap

om seg selv (ibid). Denne dualismen mellom subjekt og verden er blitt kritisert både av fenomenologiske filosofer som Heidegger (Heidegger 2001), hermeneutiske filosofer som Gadamer ([1986] 2007), og av sosio-kulturelle læringsteoretikere som Vygotsky (kryssref. 1.2, 3.2). Det at jeg ikke har brukt deltagerorienterte barnevennlige metoder er fordi jeg ikke vil gi epistemologisk forrang til at slike metoder gir den mest autentiske kunnskapen om barns liv i verden (jfr. Gallacher og Gallagher 2008:502). Min grunnleggende epistemologiske forståelse er at barn – som alle andre mennesker – alltid er i verden og at det derfor er erkjennelsesmessig vanskelig for dem å ha full tilgang til kunnskap om seg selv.

Den andre begrunnelsen for at jeg ikke har brukt deltagerorienterte metoder er at metodene krever at barn skal delta i forskningen på en bestemt måte. Jeg vil som Gallacher og Gallagher argumentere for at aktiviteter som å be barn ta bilder av noe som opptar dem, er en forskningsmetode som i stor grad tvinger barn til å delta på en helt bestemt måte i et forskningsprosjekt (jfr. Gallacher og Gallagher 2008:507). For at barnas deltagelse i forskningen skal regnes med, må de gjøre nøyaktig de aktivitetene forskeren har bedt dem om å gjøre. Punch beskriver at i hennes studie var barna mer opptatt av å ta fine bilder de kunne ta med seg hjem, mens intensjonen var at de skulle ta bilder som uttrykte noe som var viktig for dem (Punch 2002:333). Eksempelet viser at barnevennlige deltagerorienterte metoder ikke åpner for at barna kan gjøre noen andre aktiviteter enn de forskeren foreskriver. Det å ødelegge kameraet, gi det bort, ta bilder av seg selv, vil bli forstått som negative tilfeller av ikke-deltagelse («non-compliance») og utelatt fra det empiriske materialet (Gallacher og Gallagher 2008:508).

Dette viser at metodene som brukes i deltagerorientert barneforskning ikke er så barnevennlige som de gir seg ut for å være. Til forskjell fra i etnografisk feltarbeid der spontane og uforutsigbare hendelser kan regnes med i det empiriske materialet, krever deltagerorienterte metoder en spesifisert og på forhånd definert deltagelse (ibid.:509). For mitt vedkommende bidro det etnografiske forskningsdesignet i feltarbeidsfasen til at jeg kan bruke episoder som da barna kalte meg en spion, og da de lekte Dagsrevyen med videokameraet mitt, som del av det empiriske materialet (kryssref. 2.4.5). Dersom jeg hadde gitt barna i oppgave å filme noe som betyr noe for dem, ville Dagsrevyleken bli utelatt fra det empiriske materialet som et negativt tilfelle av ikke-deltagelse. Det å utelukkende gi oppmerksomhet til såkalt «aktiv deltagelse» kan hindre forskere i å se at barn bruker forskere og forskning til sine egne formål.

Den siste begrunnelsen for at jeg ikke har brukt deltagerorienterte metoder under feltarbeidet i menighetene, er en erfaring jeg gjorde under pilotstudien i Menighet 1 (kryssref. 2.2.1) I denne delen av forskningsprosessen var jeg opptatt av barneteologi (kryssref. 1.2). I tillegg til å lese amerikansk og tysk barneteologi satte jeg meg inn i *den nye barndoms sosiologien* («new

paradigm of social research on children») (James og Prout 1997, James, Jenks og Prout 1999, Corsaro 2002). Impulser herfra ligger til grunn både for den internasjonale og den norske barneforskningen som jeg har referert til i det foregående, og for noe av den tyske barneteologien (Kammeyer 2009).

De teoretiske impulsene fra den nye barndomssosiologien inspirerte meg under piloten til å spørre trosopplærerne om jeg kunne gjøre en aktivitet med noen av barna som deltok på trosopplæringen. Den metodologiske ideen min var at jeg skulle undersøke hvordan barna fortolker bibelfortellinger som trosopplærerne forteller dem (kryssref. 3.2.2). Konkret ville jeg ta med meg to-tre barn til et tilstøtende rom etter at en bibelfortellingssekvens var avsluttet. Planen var at jeg skulle spørre barna om å sette opp figurene på flanellografen slik de hadde hørt fortellingen. Jeg fikk lov av trosopplærerne til å forsøke dette. To barn ble utpekt til å bli med meg, og der forsøkte jeg det jeg hadde planlagt. Barnas respons var tvilende. For hver figur barna plasserte på flanellografen så de bort på meg for å få bekreftet at de hadde satt den på riktig sted. Selv om jeg sa at de kunne sette figurene der de mente de skulle plasseres, spurte de meg gang på gang om de hadde satt figurene riktig (Menighet 1 pilotstudie 2007).

Det er flere grunner til at situasjonen ikke fungerte slik jeg hadde tenkt. Jeg hadde for eksempel ikke etablert en tillitsrelasjon til barna som deltok i flanellografaktiviteten, og jeg hadde ikke på forhånd forberedt barna på hva aktiviteten skulle være (jfr Powell and Smith 2009:130). Dersom jeg hadde forberedt aktiviteten bedre er det mulig at barna ville vært noe friere med hensyn til å gjenfortelle bibelfortellingen. Det som ikke ville blitt endret av bedre forberedelser, er at barnas deltagelse var predefinert. For at deres deltagelse skulle bli regnet med som empirisk materiale, måtte de gjøre det jeg hadde definert som oppgaven. Dersom de hadde lagt seg ned på gulvet, veltet flanellografen eller ikke gjort noe, ville det blitt et eksempel på ikke-deltagelse.

Det kritiske spørsmålet jeg vil reise i lys av piloten i Menighet 1, er hvorvidt de deltagerorienterte barnevennlige forskningsmetodene er kompatible med påstanden om at de fungerer frigjørende («empowering») (jfr. Gallacher and Gallagher 2008:508). Aktiviteter som den jeg prøvde under piloten krever at barna deltar på en måte som er konform med hvordan voksne definerer en oppgave. De såkalte «barnevennlige» metodene reflekterer de samme interaksjonsformene som barn blir gitt på skolen (Gallacher and Gallagher 2008:505), og som jeg har observert mellom trosopplærere og barn i undervisningspregede læringssituasjoner (Johnsen 2010, Johnsen 2012a, Johnsen 2013 kryssref. 3.1.2.).

Min begrunnelse for at jeg ikke argumenterer for å bruke de deltagerorienterte metodene som brukes i norsk og internasjonal barneforskning, og som er i ferd med å bli toneangivende i studier av barn og religion (Dubiski, Maull og Schweitzer 2012, Hemming og Madge 2011), er at

de begrenser og kontrollerer hvordan barn skal delta i forskning. Jeg er av den oppfatning at etnografiske forskningsdesign i større grad gir muligheter for å undersøke hvordan barn blir til som subjekter i ulike sosiale praksiser. Istedenfor barneforskningens (James og Prout 1997) og barneteologiens (Bucher 2008, Schweitzer 2003, Stålsett 2004, Johnsen 2007) mantra om at barn er «beings», vil jeg argumentere for at de, som alle andre mennesker, er «emergent becomings, always-unfinished subjects-in-the-making» (Gallacher og Gallagher 2008:511).

### Kapittel 3: Analyse på tvers av artiklene

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og drøfte de mest grunnleggende teoretiske analysebegrepene jeg bruker i artiklene: Læring, mediering, artefakter, praksisfellesskap, identitet og subjektivering. I hovedsak vil jeg bringe inn elementer ved disse begrepene som bare er berørt overfladisk i artiklene. Hensikten er å bruke aspekter ved begrepene jeg har brukt i artiklene for å identifisere og diskutere frem funn på tvers av alle de fem artiklene. Det vil si at jeg ikke bare vil gi en oppsummering av funnene fra artiklene, men at analysene i dette kapittelet er et bidrag inn i den religionspedagogiske diskursen om religiøs læring. Jeg kommer ikke til å gjøre inngående rede for de delene av begrepene som jeg mener er tilstrekkelig drøftet i artiklene. Det kan derfor være en fordel å lese artiklene forut for diskusjonene i kapittelet.

Den samlende problemstillingen for avhandlingen er: *Hvordan lærer barn religion gjennom å delta på trosopplæring i Den norske kirke?* (kryssref.1.4) Som problemstillingen viser er læring det mest sentrale teoretiske begrepet i avhandlingen. Læring er samtidig et av de mest brukte begrepene i hverdagsspråket, og et av de mest omstridte begrepene innenfor pedagogisk teori. I løpet av artiklene har jeg drøftet læring på ulike vis, men jeg har ikke gjort en samlet drøfting av problemstillingen. For å besvare hovedproblemstillingen (kryssref 4.) vil jeg drøfte avhandlingens tre underproblemstillinger på tvers av artiklene. Som tidligere nevnt er de tre delproblemstillingene:

1. Hvilke forståelser av læring praktiseres i læringssituasjoner som finner sted på trosopplæring og i gudstjenester?
2. Hvordan blir religion mediert gjennom bruk av artefakter på trosopplæring og i gudstjenester?
3. Hvordan kan læringssituasjonene som finner sted på trosopplæring og gudstjenester bidra til religiøse identifiserings- og forhandlingsprosesser?

### 3.1 Læringsmetaforer

I det følgende vil jeg gjøre rede for tre metaforer som brukes for å konseptualisere læring. De to første metaforene har Anna Sfard betegnet som *læring som tilegnelse* («acquisition») og *læring som deltagelse* («participation») (Sfard 1998). Disse metaforene har Sami Pavvola og Kai Hakkarainen utvidet med en tredje metafor, *læring som kunnskaping* («knowledge creation») (Pavvola og Hakkarainen 2005). Begrunnelsen for at jeg vil bruke disse tre metaforene som analytiske redskaper er at de kan få fram fundamentale forestillinger om læring i hver av menighetene. Det jeg ser etter på tvers av artiklene er det Jerome Bruner betegner som *hverdagspedagogikk* (Bruner [1996] 2006). Hverdagspedagogikk er i følge Bruner noe alle mennesker har i form av mer eller mindre intuitive forestillinger om hvordan læring skjer og hva kunnskap er. Slike forestillinger kan blant annet komme til syne ved å studere hvordan ulike personer legger til rette for undervisning og interaksjon i undervisningssituasjoner (Bruner 2006:161). Det vil si at jeg vil bruke metaforene for å undersøke hvilke forståelser av læring som kan ligge til grunn for hvordan trosopplærerne legger til rette for undervisning og interaksjon.

Alle de tre metaforene brukes som samlebetegnelser for en rekke læringsdiskurser og læringsteorier, og er en forenkling. De færreste teorier og de færreste pedagogiske praksiser rendyrker enten tilegnelse, deltagelse eller kunnskaping (Sfard 1998:6). Både akademiske teorier og pedagogiske praksiser er hybride sosiale praksiser, i den betydning at ulike forståelser av læring eksisterer ved siden av hverandre. Sfard inkluderer både behaviouristiske læringsteorier, kognitive læringsteorier og sosio-kognitive teorier i kategorien læring som tilegnelse. Disse teoriene er ikke representert med teoretiske bidrag i avhandlingen, men jeg har inkludert metaforen fordi den har relevans som empirisk analysekategori.<sup>35</sup>

Under kategorien læring som deltagelse plasserer Sfard læringsteorier som Greenos teori om situert læring, Rogoffs mesterlæreteori og Lave og Wengers praksisfellesskapsteori (Sfard 1998:6).<sup>36</sup> Ved at jeg bruker Vygotsky, Wertsch (1998, 2007), Lave og Wenger (1991) og Wenger (1998) i avhandlingen ligger min teoretiske tilnærming tette opp til denne metaforen. Den tredje

---

35 Jeg har ikke satt meg inn i de kognitive og behavioristiske læringsteoriene på selvstendig grunnlag. Det vil si at jeg baserer meg på blant annet Sfards gjengivelse av hva som kjennetegner disse teoriene. Fremstillingen hennes er etter det jeg kan vurdere en balansert fremstilling. Hun argumenterer for at begge teoritradisjonene er betydningsfulle bidrag for å forstå læring. Artikkelen hennes tar blant annet et oppgjør med fremstillinger der tilegnelsesmetaforen kun fungerer som en «stråmann» for teorier som argumenterer for en å forstå læring som deltagelse.

36 En av grunnene til at Sfard er mer konkret med hensyn til å benevne konkrete teoretikere i den andre kategorien teorier, og ikke i den første, er sannsynligvis at den siste teoritradisjonen var «ny» på det tidspunktet Sfard skrev sin artikkel.



metaforen, læring som kunnskaping, eksemplifiserer Pavvola og Hakkarainen med Carl Bereiters teori om kunnskapsutvikling («knowledge development»), Yrjö Engeströms teori om ekspansiv læring («expansive learning») og Ikujiro Nonaka og Hirotaka Takeuchis teori om kunnskaping («knowledge creation») (Pavvola og Hakkarainen 2005:540). Disse teoriene er i liten grad representert i artiklene, men brukes noe mer i dette kapittelet. Gjennom å introdusere Engeströms teori om ekspansiv læring og kunnskapsmetaforen, blir læring en enda mer flerdimensjonal størrelse enn det som kommer frem i artiklene.

Jeg bruker tre metaforer for læring og ikke bare den jeg hittil har hentet flest teoretiske ressurser fra. Dette gjør jeg fordi det kan være uhensiktsmessig for forskningen og for de forskningen kan påvike å kun operere innenfor én forståelse av læring (jfr. Sfard 1998:12, kryssref 1.3.). Min begrunnelse for å utvide og fornye det teoretiske tilfanget er et ønske om å analysere frem empiriske funn som kan nyansere og utdype analysene jeg har utviklet i artiklene. Jeg trekker inn kunnskapsmetaforen spesielt for å analysere trosopplæringen og gudstjenesten i Menighet 2. De teoriperspektivene jeg har brukt i artiklene får ikke i tilstrekkelig grad frem vesentlige elementer ved læringen som praktiseres i Menighet 2. Kunnskapsmetaforen kan nyansere analysene i artiklene av hvordan det legges til rette for religiøs læring i denne menigheten.

I det følgende vil jeg først drøfte hvilke forståelser av læring som blir praktisert i Menighet 1, og deretter hvilke forståelser av læring som praktiseres i Menighet 2. Siden min bruk av læringsbegrepet har forandret og utviklet seg i løpet av arbeidet med artiklene i avhandlingen, vil jeg i tillegg reflektere over hvordan egne forståelser av læring har virket inn på analysene i artiklene (kryssref. 1.3)

### **3.1.1 Tilegnelse, deltagelse og kunnskaping**

Den første metaforen, *læring som tilegnelse*, karakteriseres i følge Sfard (1998) og Pavvola og Hakkarainen (2005) av at individet er den grunnleggende analyseenheten. Læring består av at den enkelte lærende skal besitte en gitt kunnskapsmengde. Kunnskap betraktes som et relativt stabilt og avsluttet produkt, og læring innebærer å akkumulere kunnskap, en kunnskap som mennesker blir «eier» av (Sfard 1998:5-6, Pavvola og Hakkarainen 2005:537). Denne forståelsen av læring gjenfinnes i tradisjonelle kognitive teorier som vektlegger betydningen av indre mentale læringsmodeller eller skjemaer. Disse teoriene vektlegger i liten eller ingen grad at konteksten der læringen finner sted har betydning for læringen (Pavvola og Hakkarainen 2005:537). På den andre siden kan også konstruktivistiske teorier som vektlegger at den lærende er en konstruerende aktør i læringsprosessen betegnes som preget av et syn på læring som tilegnelse (ibid.). Fellestrekket er at disse teoretiske posisjonene vektlegger påstandskunnskap og konseptuelle kunnskapsstrukturer. Teoriene er preget av et kartiansk syn på menneskelig aktivitet og

epistemologi. Kunnskap betraktes som noe som enkeltindividet prosesserer individuelt, og individets erkjennelse oppfattes som mulig å løsrive fra den kulturelle og sosiale konteksten det befinner seg i (ibid.:538).

Å forstå læring som tilegnelse kan betegnes som en standard forståelse av læring (Engeström 2001:137, Afdal 2008:229). Standard betyr i denne sammenhengen at læring som tilegnelse ikke er én av flere utgangsposisjoner, men at den utgjør en diskursiv normalsituasjon (Afdal 2011:93). I hverdagsspråket kommer den til uttrykk gjennom formuleringer som «å få noe inn i hodet på noen» (Bruner 2006:160). De som bevisst eller ubevisst forstår læring på denne måten må sjelden begrunne hvorfor de forstår læring slik siden det er en oppfatning som tas for gitt. Det er som regel de som påstår at læring kan forstås på andre måter som blir gitt et forklaringsansvar (Afdal 2011:93). I følge Sfard ville vi ikke ville blitt klar over eksistensen av at tilegnelse er en metafor for læring, dersom det ikke hadde blitt utviklet en alternativ metafor, læring som deltagelse (Sfard 1998:6).

Det som kjennetegner metaforen *læring som deltagelse* er at læring forstås som en prosess som innebærer å bli deltager i eller medlem av et mer eller mindre formelt organisert fellesskap (Sfard 1998:6). Det å lære vil si å tilegne seg ferdighetene en trenger for å kommunisere og handle i henhold til de sosialt fremforhandlede normene som eksisterer i en gitt sosial praksis (Paavola og Hakkarainen 2005:538). Innenfor denne metaforen er fokuset på aktiviteter, og på det å være deltager i situerte aktiviteter. Fokuset er ikke så mye på kunnskap som produkt, men snarere på «kunnen» («knowing»). Generaliserte regler og konseptuell kunnskap anses ikke som så viktig, det er snarere kunnskapens situerte karakter som betones. Epistemologisk vektlegges det at den kartianske dualismen mellom erkjennende subjekt og objekt er en feilslutning. Innenfor deltagermetaforen eksisterer ikke kognisjon og kunnskap som en adskilt virkelighet eller i individers indre bevissthet, men er snarere et aspekt ved det å delta i kulturelle praksiser. Læring er primært et spørsmål om å kunne delta i sosiale prosesser der kunnskap distribueres og konstrueres (ibid.).

På begynnelsen av 1990-tallet, da dette teoriperspektivet var under etablering, fant det sted en intens kontrovers mellom det Sfard omtaler som *deltagersiden* («the participationist») og *tilegnelsessiden* («the acquisitionist») (Sfard 1998:9). I følge Sfard var det flere på tilegnelsessiden i debatten som ønsket det nye perspektivet på læring velkommen, men dette ble avvist av de mest svorne tilhengerne på deltagelsessiden. Enkelte var av den oppfatning at alle formuleringer som hadde konotasjoner til læring som tilegnelse måtte unngås. Det måtte teoretisk sikres at den «nye» forståelsen av læring ikke ble assimilert inn i det «gamle» paradigme (ibid.). Det dreide seg ikke bare om forskjellige perspektiver på læring, men om to gjensidig utelukkende ontologiske

forståelser av hva læring er (ibid.:11).

Som jeg har gjort rede for i innledningskapittelet, deler jeg oppfatningen av at virkeligheten ikke kan erkjennes direkte, og at det er et gjensidig konstituerende forhold mellom subjekt og objekt (kryssref.1.1). Dette kan tale for at jeg vil avvise å forstå læring som tilegnelse, men det tror jeg ikke er hensiktsmessig. Jeg mener det er mulig å fastholde tilegnelsesmetaforen ved å forstå den mer som et «som om» budskap, enn som en ontologisk bestemmelse (jfr. Sfard 1998:12). Snarere enn å forstå de to metaforene som uttrykk for konkurrerende diskurser, kan de betraktes som parallelle læringsdiskurser «som lar seg bruke til å forstå ulike felt og fenomener innenfor læring» (Afdal 2013:170). Begge metaforene har styrker og svakheter, og det at begge eksisterer er med på å synliggjøre dette. Det å rendyrke deltagermetaforen kan gjøre det illegitimt med undervisning som tar sikte på at barn skal tilegne seg etablert kunnskap som ikke er direkte problembasert eller situert i en hverdagskontekst (jfr. Sfard 1998:10).

Den siste metaforen, *læring som kunnskaping*, kjennetegnes i følge Pavvola og Hakkarainen av tilnærminger som fokuserer bevisst på utvikling av ny kunnskap (Pavvola og Hakkarainen 2005:538). Utgangspunktet for teoriene som kategoriseres innenfor denne metaforen er i noen grad skole og utdanning, men først og fremst læring i organisasjoner og profesjonelle virksomheter. Situasjonen er, i følge Engeström, at kunnskapssamfunnet byr på utfordringer som ikke har gitte svar. Både tilegnelses- og deltagermetaforen er utilstrekkelige fordi de forutsetter at «[t]here is a competent 'teacher' who knows what is to be learned» (Engeström 2001:137). Men Engeström påpeker at det skjer så store endringer i både våre personlige og organisatoriske liv at det er behov for å utvikle ny kunnskap for å besvare nye spørsmål. «There is no competent teacher» (ibid:138).

Innenfor læring som tilegnelse forutsettes det på forhånd gitte kunnskapsstrukturer som individer gradvis skal assimilere eller konstruere. Selv om denne tilnærmingen kan involvere kreativitet og utforming av nye meningssammenhenger er det ikke kunnskapsutvikling som er i fokus innenfor denne metaforen. Deltagermetaforen fokuserer derimot på læring som mestring av fellesskapets kunnskaper og kulturelle praksiser, men uten at transformasjon av praksisen vektlegges (Pavvola og Hakkarainen 2005:538-539). Pavvola og Hakkarainen argumenterer for at kunnskapingsmetaforen er nødvendig som et supplement til de to andre metaforene, fordi den spesielt ivaretar dette nyskapende aspektet ved læring. Læring som kunnskaping vil si å utvikle sosiale strukturer og samarbeidende prosesser som støtter kunnskapsutvikling og innovasjon. Men til forskjell fra deltagermetaforen vektlegger kunnskapingsmetaforen ikke først og fremst interaksjon mellom personer og personers interaksjon med sine omgivelser men interaksjon gjennom objektet som driver aktiviteten (Pavvola og Hakkarainen 2005:545). I aktivitetsteoretisk

sammenheng er aktivitetens objekt det Engeström betegner som «a moving target» (Engeström 2007:47). Objekt er noe mer enn de konkrete målsetninger for eksempel en bedrift har for hva den vil oppnå på et år. Begrepet objekt kan forstås som det kunnskapingen i vid forstand er rettet mot (Afdal 2013:189). Læring som kunnskap har dermed et mer ekspanderende trekk enn både læring som tilegnelse og læring som deltagelse (Engeström 2005:171). Objektet overskrider aktivitetssystemet og er så å si en del av en større virkelighet. Læringens mål er å skape kunnskap som har potensiale i seg til å transformere bestående kunnskap og etablerte praksiser (ibid.:173, Engeström 2001:139).

Som Pavvola og Hakkarainen vil jeg fremheve at hver av de tre metaforene har hvert sitt distinkte fokus, teoretiske forutsetninger og analyseenheter, men at det likevel ikke er helt klare teoretiske og metodologiske skillelinjer mellom dem. I empiriske analyser av læring er det ikke nødvendig å oppfatte dem som gjensidig utelukkende. For å kunne gripe kompleksiteten i læringsprosessene som blir praktisert i lærings situasjonene som finner sted i menighetenes trosopplæring, vil jeg argumentere for at det er behov for alle tre metaforene. Ut fra de empiriske analysene drøfter jeg hvilke forståelser av læring Den norske kirke bør ivareta for å bidra til barns religiøse læring. Det vil si at jeg bruker læringsmetaforene både som et deskriptivt og et normativt analyseredskap (kryssref. 1.2).

### **3.1.2 Læring i Menighet 1**

Det gjennomgående funnet for lærings situasjonene jeg har analysert i Menighet 1 er at de har en struktur som gjentar seg. De undervisningspregede lærings situasjonene i Artikkel 2, Artikkel 3 og Artikkel 4 innledes med at trosopplærerne forteller barna om noe, og deretter stiller trosopplærerne barna spørsmål relatert til det de har fortalt. Gudstjenesten i Artikkel 5 bærer preg av at barna viser frem noe fra de foregående trosopplæringssamlingene. Jeg vil i det følgende drøfte hvordan Menighet 1 legger til rette for religiøs læring på tvers av artiklene. I noen grad vil jeg trekke inn empirisk materiale fra feltarbeidet som ikke er behandlet i artiklene.

Påskevandringen som beskrives i Artikkel 2 består av at trosopplærerne og barna går fra post til post, og ved hver post forteller og dramatiserer trosopplærerne en fortolkning av Jesu lidelse, død og oppstandelse. Til sammen inneholder påskevandringen åtte poster; inntoget i Jerusalem, Jesu siste måltid med disiplene, Jesus i Getsemane, Peter som fornekter Jesus i borggården, Jesus for Pilatus, Jesus blir korsfestet og Maria som finner den tomme graven. Påskevandringen avsluttes med at barna legger papirblomster i en bolle med vann. Inni blomstene står det «Jesus lever». Under alle postene involveres barna i handlingen. For eksempel er ett av barna «Jesus» som rir inn på «esele» i Jerusalem, mens de andre barna vaier med «palmeblader». Barna er «disiplene» som sovner i Getsemane, mens «Jesus» ber. De sitter rundt

bålet i borggården når «Peter» forneker «Jesus». De blir med på å rope korsfest når «Pilatus» spør hva de vil at han skal gjøre med «denne mannen». De står og ser på når en av «vaktene» slår inn spikerne under korsfestelsen. Og til sist ser de inn i den tomme graven sammen med «Maria» (Johnsen 2010:230).<sup>37</sup>

På tilsvarende måte blir barna involvert i fortellingen om Noahs ark. I Artikkel 4 beskriver jeg hvordan en av trosopplærerne involverer barna i fortellingen gjennom å bygge «arken» sammen med dem. De sager, spikrer og tørker svette av pannen. Barna er med på å samle inn to av hvert dyr, og de blir med «Noah» inn i arken når regnet kommer. Under «stormen» kan de kjenne bølgene som blir høyere og høyere, og til sist kan de endelig gå velberget ut av «arken» (Johnsen 2013a:105). På lignende vis fremkommer det i Artikkel 3 at trosopplæreren forteller på en svært levende måte om hvordan Bartimeus er blind, og at han sitter i grøftekanten og roper på Jesus. Barna blir ikke involvert direkte i fortellingen gjennom å gjøre noe, men de sitter helt stille og ser veldig oppmerksomt mot trosopplæreren (Johnsen 2012a:154). I artikkel 5 beskriver jeg at en av trosopplæringssamlingene består av en lek der barna og en prest gjennomfører en dåp slik det gjøres i en ordinær gudstjeneste. Barna er med på å dekke alteret, finne frem kannen med dåpsvann, de går inn i prosesjon utkledd som et «dåpsfølge» bestående av en mamma, en pappa, noen søsken, faddere, kusiner og onkler. Under selve dåpsritualet kommer barna frem til døpefonten, og der svarer «pappaen» ja på spørsmålet om de vil at «babyen» skal bli døpt, og til slutt får «mammaen» et dåpslys som hun tar med seg når «dåpen» er utført (Johnsen 2014:167).

Eksemplene fra artiklene kan peke i retning av at hverdagspedagogikken som styrer trosopplærernes valg av undervisningsform er læring som deltagelse, i motsetning til tilegnelseslæring. Gjennom å legge til rette for at barna deltar i fortellingene og i ritualene, fører trosopplærerne barna inn i et bestemt praksisfellesskap. Når barna tar del i påskevandringen, bibelfortellingene og dåpsleken, tas de med inn i aktiviteter som peker inn i en større helhet av fortellinger og handlinger som har konstituerende betydning i kirken. Barna gjøres til deltagere i situerte aktiviteter som finner sted der disse fortellingene brukes og der disse handlingene utføres. På denne måten legger læringssituasjonene til rette for at barna føres i retning av menighetens ordinære virksomhet, slik som gudstjenester. Trosopplærernes bruk av fortellinger, vandringer og lek gir barna mulighet til å tilegne seg ferdigheter som de kan bruke sammen med andre som kjenner og lever innenfor det samme bibelske og kirkelige fortellings- og handlingsuniverset.

Det som imidlertid kan peke i retning av at trosopplærernes hverdagspedagogikk ikke er

---

37 Denne beskrivelsen er en utvidelse av Artikkel 2. I artikkelen er analysen konsentrert om de tre siste postene.

mest orientert i retning av å forstå læring som deltagelse, er at læringssituasjonene avsluttes med en interaksjonsform som ofte betegnes som *IRF-dialog*, som er en forkortelse for *Initiative-Response-Feedback*, oversatt til *spørsmål-svar-evaluering* (jfr. Mehan 1979, kryssref. 1.5). Som jeg spesielt viser i Artikkel 3 kjennetegnes IRF-dialoger av at samtalene bare er tilsynelatende dialogiske. Spørsmålene som stilles er ikke reelle, men har mer karakter av å være testspørsmål. Den som spør vet allerede svaret, og formålet med interaksjonsformen er å undersøke om barna kan svare korrekt på spørsmålene den voksne stiller (Johnsen 2012a).

Under påskevandringen i Menighet 1 finner det sted flere slike IRF-dialoger. Samlingen innledes med at trosopplæreren stiller spørsmål om hva de gjorde på sist samling. Etter denne spørsmålsrunden går trosopplæreren videre og spør barna hvorfor vi feirer påske. Som jeg viser i Artikkel 2 kommer flere av barna med svar som har med påske å gjøre, men uten at de kommer frem til det svaret trosopplæreren ønsker (Johnsen 2010:228). De to neste IRF-dialogene inntreffer mot slutten av påskevandringen. Den første finner sted like etter «oppstandelsesposten». Trosopplæreren spør barna hva som skjedde på palmesøndag, på skjærtorsdag, på langfredag og på 1.påskedag. De samme spørsmålene blir deretter gjentatt etter at hele påskevandringen er ferdig. Etter at barna har lagt blomster i vann, og sett at det står «Jesus lever» inni blomstene spør trosopplæreren på nytt om barna husker hva de ulike dagene i påsken heter (Johnsen 2012a:233-234).

Lignende IRF-dialoger finner sted på alle samlingene jeg observerte i Menighet 1. Trosopplærerne innleder de fleste samlingene med å forsøke å få barna til å huske hva trosopplæringen handlet om forrige gang, og de prøver å sikre seg at barna husker hva trosopplærerne har sagt før de går videre i programmet. Dette kommer blant annet til uttrykk i Artikkel 3 der jeg analyserer tre av postene som inngår i en «skattejakt» i kirkerommet (Johnsen 2012a). Ett av hovedfunnene i artikkelen er at trosopplærerne bruker mye av tiden på IRF-dialog. Trosopplærerne gjennomfører IRF-dialoger med barna i våpenhuset, ved prekestolen og ved altertavla (Johnsen 2012a). Interaksjonsformen gjentar seg også på de postene jeg ikke har analysert i artikkelen. Jeg vil trekke inn et eksempel for å tydeliggjøre hvordan interaksjonen mellom trosopplærerne og barna forløper:

*(Barna og trosopplærerne står rundt døpefonten)*

Trosopplærer1: Husker dere hva den her het for noe?

Flere barn: Ja!

Trosopplærer 1: Opp med en hånd! Opp med en hånd! Vi hadde om det den første gangen (*peker på et av barna som rekker opp hånda og gir ham ordet*). Ja, NN?

Barn: Døpefonten.

- Trosopplærer: Ja, og hva er det som skjer her da?  
*(Omtrent halparten av barna rekker opp hånda. Trosopplæreren peker på et av barna og lar henne svare).*
- Barn: Det døpes barn her.
- Barn: Nå må vi finne skatten!
- Trosopplærer 2: Husker dere da jeg hadde på meg prestekjolen? Husker dere hva dette symbolet betydde *(peker på kristogrammet på døpefonten)? Flere av barna rister på hodet).*
- Trosopplærer 1: Nå må dere tenke. Dere som har så god husk. Husker dere hva det het for noe?  
*(To av barna rekker hendene ivrig i været. Trosopplæreren gir en av dem ordet).*
- Barn: Jeg husker! Det er døpefonten!
- Trosopplærer 1: Ja, det var døpefonten. Men nå ser vi på det symbolet her. Kom bort her så ser dere ordentlig.
- Trosopplærer 2: Hva er dette for noe *(peker på kristogrammet på døpefonten)?*
- Barn: *(svakt prøvende stemme)* Det, det derre korset?
- Trosopplærer 2: Det er bare det at disse bokstavene de er ikke slike bokstaver som vi lærer på skolen her i Norge. Det er sånne bokstaver de lærte på skolen i Hellas.
- Barn: Hellas?
- Trosopplærer 2: Det som ser ut som en P for oss, det er en R og det er en X. Dere husker at jeg fortalte at når Kong Harald skriver under lover så skriver han Harald Rex, som er det samme som konge. Og X er en annen bokstav for Kristus eller Jesus. Så her står det egentlig at Jesus er Konge.
- Barn: Er Jesus konge?
- Trosopplærer 2: Jesus er konge. Det betyr det som står her *(peker på kristogrammet)*
- Barn: Hva er skatten for no'?
- Trosopplærer 1: Hva skatten er for noe? Jo, skatten er å finne de forskjellige skattene inni dette kirkerommet. For dette rommet her består av mange fine skatter. Det er skatten. Skattejakten  
 (Menighet 1, observasjonsrapport 4. 16.10.2008, transkribert videooptak).

Interaksjonen mellom trosopplærerne og barna ved døpefonten, og de andre eksemplene på IRF-dialog, peker i retning av at det er læring som tilegnelse som fungerer som den mest fundamentale forestillingen trosopplærerne har om læring. Det ser ut til at trosopplærerne

forsøker å etablere begreper om kristen religion hos barna, og at læring for dem består av at barna skal akkumulere en bestemt kunnskap som er definert på forhånd. Barna skal lære seg hva de ulike gjenstandene i kirkerommet heter, og de skal vite hva de ulike dagene i påsken kalles i kirken. Mengden og hyppigheten av repetisjonsspørsmål, og spørsmål like etter at en aktivitet er gjennomført, tolker jeg som at trosopplærernes fundamentale forståelse av læring er «å få noe inn i hodene på barna». For å bruke Sfards bilde blir barna en slags containere som skal fylles med begreper og påstandskunnskap om kristen religion (Sfard 1998:5).

Trosopplærerne bruker aktivitetene som påskevandringen, skattejakten, bibelfortellingene og dåpsleken som utgangspunkt for å stille barna spørsmål av generalisert karakter. Det forutsettes på sett og vis at barna kan svare på hva som skjedde på skjærtorsdag, etter at barna har fått utdelt oblater og hørt fortellingen om Jesu siste måltid med disiplene. Gjentatte ganger viser det seg at barna ikke gjør denne koblingen. Barna kobler ikke mellom aktiviteten de har deltatt i og begrepene trosopplærerne spør etter. Det kan være fordi barna har lite erfaring fra kirkelige aktiviteter, og fordi de ikke kjenner begrepene som brukes. En annen tolkning er at spørsmålene stilles på en slik måte at de er løsrevet fra det trosopplærerne og barna nettopp har gjort sammen. Som det fremgår av Artikkel 2 klarer barna å svare på trosopplærernes spørsmål om hva som skjedde de ulike dagene i påsken når trosopplærerne gir dem et lite hint om hvilken post i påskevandringen spørsmålet dreier seg om. Barna kan gjenfortelle det som skjedde på de ulike postene, men de kan ikke svare på spørsmål som er abstrahert fra aktiviteten de har deltatt i (Johnsen 2010:233).

Min tolkning er at barna ikke klarer å svare på spørsmålene fordi trosopplærerne dekontekstualiserer spørsmålene fra den praktiske og konkrete aktiviteten som har funnet sted. *Dekontekstualisering* vil her si at læringen løsrives fra det de har gjort sammen (Säljö 2001:42). Spørsmålene retter seg ikke mot hva som skjedde da trosopplæreren «hamret inn kraftige spikre der det er naturlig å tenke seg at Jesu hender og føtter var plassert» (Johnsen 2010:231), men hvilken betegnelse kirken bruker på en bestemt dag i kirkeåret. Spørsmålene blir ikke forankret i det de har gjort, men i kunnskap som er abstrahert fra de konkrete hendelsene. Denne formen for dekontekstualisering av kunnskap er som nevnt et kjennetegn ved undervisning i skole og utdanning i følge forskere med utspring i sosio-kulturell læringsteori (kryssref. 1.1.). Mitt funn er at det finner sted dekontekstualisering innenfor læringssituasjoner der barna rent fysisk befinner seg i den religiøse praksisen. Barna er i kirken og gjør aktiviteter som er konstituerende for dette religionssamfunnet, men spørsmålene trosopplærerne stiller er frakoblet aktivitetene. Dekontekstualiseringen handler om at kunnskapen trosopplærerne forsøker å etablere hos barna kunne funnet sted hvor som helst, for eksempel på skolen.



Jeg fortolker dekontekstualiseringen som et resultat av at trosopplærerne forstår læring som tilegnelse. Det som for dem kvalifiserer som læring er ikke å delta i en skattejakt i kirkerommet eller i en påskevandring (krysref.1.8.3). Min tolkning er at de anser disse aktivitetene som instrumenter som skal legge til rette for den «egentlige» læringen. Læring slik det praktiseres av trosopplærerne vil si å vite *at* gjenstandene i kirkerommet kalles for prekestol, våpenhus og døpefont (jfr. Afdal 2013:99). Det ser ut til at trosopplærerne ikke anser det å svinge med palmegreiner eller leke dåp som læring. Disse aktivitetene tenkes ikke med som en konstituerende del av læringen, men som en kontekst eller ramme rundt læringen (jfr. Cole 2005: 212-213). Synet på læring som kommer frem gjennom trosopplærerens måte å organisere undervisningssituasjonene på, er at læring betraktes som noe som skjer i etterkant av etableringen av kunnskapsinnholdet (Afdal 2013:132).

Denne forståelsen av læring er, som tidligere påpekt, så dominerende at den omtales som en diskursiv normalsituasjon. Den er ikke én av flere mulige utgangsposisjoner, men den forståelsen som kulturelt sett tas for gitt (jfr. Engeström 2001, Afdal 208, Bruner 2006, Säljö 2001). Normalsituasjonen er å tenke om menneskets tanke som ubundet av omgivelsene og relasjonene individet står i. Det å tenke om læring som grunnleggende konstituert av virkeligheten kunnskapen blir til i, er ikke selvsagt verken i hverdagsspråket, i forskningsspråket eller i det politiske språket om læring (jfr. Afdal 2013:128).

Flere steder i artiklene i avhandlingen viser jeg at også jeg praktiserer denne standardforståelsen av læring. I Artikkel 3 skriver jeg for eksempel at «[s]kattejakten første læringssituasjon fant sted i våpenhuset» (Johnsen 2012a:146). Denne formuleringen kan tolkes på to måter. Den kan tolkes som at læringssituasjonen i våpenhuset er den første av de tre situasjonene jeg vil analysere. Den andre tolkningen er at jeg ikke regner med det som har skjedd forut for den undervisningspregede læringssituasjonen i våpenhuset som læring. Det at jeg avgrenser analyseenheten i artikkelen til undervisningspreget interaksjon mellom trosopplærerne og barna kan tyde på at jeg betrakter skattejakten som noe som omgir læringen, men som ikke selv er en konstituerende del av læringen. Dersom jeg skulle skrevet artikkelen på nytt ville jeg lagt større vekt på at læringen starter i det trosopplærerne deler ut gulnede skattekart til barna og barna løper inn i kirkerommet for å finne skatten (Johnsen 2012a:144). Skattekartene fungerer som medierende artefakter som har konstituerende betydning for læringen på denne trosopplæringssamlingen. De gulnede papirene med sotete kanter er ikke et ytre instrument som ligger utenfor «selve» læringen, men et redskap som former læringen og som blir en del av læringen (jfr. Cole 2005:214-215).

Sammenfattende viser analysene av læringssituasjonene i Menighet 1 at læring ikke er noe

som skjer utenfor eller i forlengelsen av religiøs kunnskapsproduksjon, men at læring er en integrert del av selve virksomheten. Påskevandringen, skattejakten, bibelfortellingene og dåpsleken er ikke en ytre kontekst for barnas læring, men en konstituerende del av den religiøse læringen. Etter at jeg har drøftet hvilke grunnleggende oppfatninger om læring som ligger til grunn for trosopplæringen i Menighet 2 vil jeg videreføre drøftingen av hvilke artefakter som brukes og hvordan de brukes i læringssituasjonene på tvers av artiklene.

Det at jeg i det foregående argumenterer for at læring skjer gjennom deltagelse i situerte sosiale praksiser innebærer ikke at jeg avviser betydningen av å tilegne seg begreper som er løsrevet fra den spesifikke situasjonen der læringen finner sted. Som Sfard, Pavvola og Hakkarianen er jeg opptatt av at det er behov for flere læringsmetaforer for å gripe kompleksiteten i komplekse læringsprosesser på en adekvat måte. Det å gi deltagermetaforen eksklusivitet kan medføre at læringssituasjoner som tar sikte på at barn skal tilegne seg etablert påstandskunnskap, blir vurdert som illegitime (jfr. Sfard 1998:10). I lys av læringsituasjonene i Menighet 1 vil jeg argumentere for å utvide forståelsen av læring fra et ensidig fokus på læring som tilegnelse til et læringsbegrep som omfatter læring gjennom deltagelse. Det å delta i aktiviteter som fører barn inn i et religiøst forestillingsunivers kan kvalifiseres som religiøs læring, og ikke bare som forberedelser til den «egentlige» læringen.

### **3.1.3 Læring i Menighet 2**

I artiklene har jeg konsentrert meg om å analysere undervisningspregede læringssituasjoner som involverer verbal interaksjon mellom trosopplærerne og barna. I motsetning til i Menighet 1 er det ikke mange slike situasjoner i Menighet 2. Det mest overgripende kjennetegnet ved trosopplæringen i Menighet 2 er at den består av at barna gjør noe sammen i kirkerommet. Mesteparten av tiden barna deltar på trosopplæringen er de involvert i aktiviteter som består i at de for eksempel lager malerier, skulpturer og danser. Hver av aktivitetene går over flere trosopplæringssamlinger, og ofte har tre samlinger samme tema. For å gjøre en sammenfattende analyse av hvordan og hva slags religiøs læring Menighet 2 legger til rette for mener jeg det er nødvendig å utvide analysen av læringssituasjonene jeg har analysert i artiklene. For å gripe kompleksiteten i hvordan det ble lagt til rette for læring i Menighet 2 vil jeg derfor trekke inn en større del av situasjonene som utgjorde læringssituasjonene jeg har analysert i artiklene.

I artikkel 4 analyserer jeg en læringssituasjon der barna og en av trosopplærerne hører på musikk som en kantor spiller på orgel (Johnsen 2014). Mitt analytiske fokus i denne artikkelen er den verbale interaksjonen som finner sted mellom trosopplæreren og barna etter at musikkstykkene er spilt (Johnsen 2014:113-114). Det som ikke kommer like godt frem i artikkelen, er at trosopplærerne bruker musikken som innledning til at barna skal male bilder av

engler. En av de andre maleoppgavene barna får er omtalt i Artikkel 1 (Johnsen 2008a). Barna får i oppgave å male bilder av Gud. På et av bildene barna maler har Gud på seg caps, og på et annet bilde har Gud på seg ballettsko. Begge aktivitetene tar lang tid og går over flere trosopplæringssamlinger. Trosopplærerne veileder barna med hensyn til hvordan de kan bruke materialene, men uten at de innleder til samtaler med barna om bildene de lager (Johnsen 2008a:12). Når barna er ferdige med bildene, og andre ting de lager, får de ikke ta dem med seg hjem. Trosopplærerne henger dem opp og gjør dem til en integrert del av kirkerommet. Det barna lager blir hengende også etter at trosopplæringsaktiviteten er avsluttet.

I tillegg til aktiviteter der barna utformer gjenstander til kirkekommet, blir barna involvert i aktiviteter som går ut på å bruke kroppen. I Artikkel 5 beskriver jeg hvordan avslutningsgudstjenesten i Menighet 2 blir innledet av at barna kommer inn fra hvert sitt sted og gjør hver sin «runde» i kirkerommet. Disse små bevegelsesdansene består for eksempel av at et barn kommer akende ned på gelenderet på prekestolen, før hun stuper kråke ned korttrappa. Et annet barn kommer løpende opp midtgangen, før hun hopper som en kanin inn i alterringen og strekker seg smilende med hendene over hodet (Johnsen 2014:172). Det som ikke kommer frem i artikkelen er at disse bevegelsesdansene er et resultat av aktiviteter på flere trosopplæringssamlinger. Sammen med trosopplærerne har barna prøvd ut mange forskjellige måter å bevege seg i kirkerommet. De har klatret over benker, løpt mellom stolper, rullet seg i midtgangen og stupt kråke i korpartiet. Etter at barna og trosopplærerne har prøvd ut hvor og hvordan de kan bevege seg i kirkerommet, får barna i oppgave å lage seg «en runde». Disse «rundene» gjør trosopplærerne deretter til en del av gudstjenesten som avslutter trosopplæringen.

I Artikkel 2 analyser jeg en læringssituasjon som består av en del verbal interaksjon mellom trosopplærerne og barna. På denne samlingen blir det brukt flere elementer fra bibelfortellinger og kirkens tradisjoner enn på de andre samlingene. Samlingen finner sted like før påske (Johnsen 2010). Barna og trosopplærerne sitter rundt et bord som er dekket med påskesymboler som er inndelt i de ulike dagene i påsken. Læringssituasjonen rundt bordet består av en samtale der en av trosopplærerne snakker med barna om hver av tingene. Det gis god tid til samtale der barna forteller hva de forbinder med for eksempel druene, spikerne og gåsungene, og deretter bidrar trosopplæreren med noen utfyllende kommentarer der han trekker symbolene inn i fortellingene om Jesu lidelse, død og oppstandelse. Til forskjell fra trosopplærerne i Menighet 1 blir symbolene snakket om uten å fortolke dem i en bestemt teologisk fortolkning (Johnsen 2010:239). Det jeg derimot kun nevner så vidt i artikkelen, er at læringssituasjonen rundt bordet blir etterfulgt av en aktivitet der barna utformer påskesymboler i leire (ibid.:240). I etterkant ser jeg at denne aktiviteten, i større grad enn samtalen rundt bordet, er trosopplæringssamlingens

hoveddel. Samtalen om symbolene har mest karakter av å være en innledning som skal peke fremover mot at barna skal utforme påskesymboler.

Gjennom å plassere læringssituasjonene jeg har analysert i artiklene inn i en større helhet der disse fant sted, trer det tydelig frem at læring som tilegnelse ikke er den formen for læring som trosopplærerne ønsker skal prege deres trosopplæring. Til forskjell fra Menighet 1 har ikke trosopplærerne i Menighet 2 til hensikt at barna skal tilegne seg begreper for gjenstandene i kirkerommet, eller at barna skal huske hva de ulike dagene i påsken kalles i kirken. Det finner ikke sted læringssituasjoner som er organisert slik at barna skal tilegne seg en bestemt kunnskap om den kristne religion. Trosopplærerne innleder riktignok noen av aktivitetene med korte fortellinger og små introduksjoner, men det er ikke påstandskunnskap som blir vektlagt. Læringssituasjonene de legger til rette for peker ikke i retning av at de oppfatter kunnskap om kristen tro og tradisjon som et stabilt og avsluttet produkt som individer kan – eller bør – bli «eiere» av. Det er snarere slik at det er en del teologisk kunnskap trosopplærerne *ikke* vil at barna skal «få inn i hodet». De prøver bevisst å unngå at barna skal tilegne seg gudsbilder og fakta «som ikke skulle vært plantet» i dem (Johnsen 2008a:16). Læringssituasjonene markerer heller ikke et kartiansk skille med barna som erkjennende subjekter som er adskilt fra en ytre materiell verden. Aktivitetene trosopplærerne initierer legger til rette for at barna skal erkjenne kristen tro og tradisjon gjennom den materielle virkeligheten. Det ser ut til at de vil at barna skal lære religion gjennom å bruke kirkerommet, og gjennom å utforme nye ting til kirkerommet.

Spørsmålet er om metaforen læring som deltagelse er mer dekkende for læringen de legger til rette for i Menighet 2. Deltagermetaforen kjennetegnes, som jeg har gjort rede for i Artikkel 5, av at læring forstås som en prosess der de lærende gradvis blir del av en større helhet, eller at de gjennom deltagelse beveger seg fra en posisjon som legitime perifere deltagere til å bli mer sentrale deltagere i praksisfellesskapet (Johnsen 2014:157,158 jfr. Wenger 1998). Læring vil dermed si å tilegne seg ferdigheter en trenger for å kunne kommunisere og handle i overensstemmelse med de normene som eksisterer innenfor en sosial praksis. Fokuset er ikke så mye på kunnskap som produkt, men på å bli en deltager i situerte aktiviteter (kryssref. 3.1.1).

På den ene siden kan læringssituasjonene i Menighet 2 beskrives som orientert i retning av en slik forståelse av læring. I Artikkel 5 viser jeg at barna som deltar på den avsluttende gudstjenesten i Menighet 2 har en vesentlig grad av «kunnen» (Johnsen 2014). Barna synger med på alle de liturgiske leddene, de kan salmene i gudstjenesten, de tenner lys og skriver bønnelapper. Et av barna er med på å dele ut nattverd (ibid.:173-175). Deltagelsen deres viser at trosopplæringen har gitt dem ferdigheter som gjør at de kan handle i overensstemmelse med de sosialt fremforhandlede normene som eksisterer innenfor det lokale praksisfellesskapet i

Menighet 2. Trosopplærerne bidrar til å distribuere en form for «kunnen» som gjør at barna kan fremstå som kyndige gudstjenestedeltagere. Gjennom å delta på trosopplæringen har barna blitt lært inn i en sosial praksis, og dette gir dem ferdigheter de kan bruke også i gudstjenester i andre menigheter i Den norske kirke (ibid.:178).

På den andre siden er det ikke å lære barna inn i det ordinære gudstjenestelivet innenfor Den norske kirke trosopplæringen i Menighet 2 sikter mest mot. Det er ikke det å gjøre barna til deltagere i «vanlige» gudstjenester som er hovedfokuset for trosopplærerne. Det er mer fremtredende at trosopplærerne vil at barna skal bruke kirkerommet på andre og nye måter, måter som er i direkte uoverensstemmelse med normene som vanligvis eksisterer innenfor Den norske kirkes gudstjenestepraksis. Til forskjell fra Menighet 1, der trosopplærerne bruker tid på å lære barna hvordan de skal stille opp på én rekke i koret og gå rolig ned til plassene sine i benkene, bruker trosopplærerne i Menighet 2 mye tid på å lære barna å klatre over benker, rulle kråke i korpartiet og skli på rekkverket til prekestolen. Det å lære barna de liturgiske leddene og salmene som skulle synges i avslutningsgudstjenesten, er kun en liten del av hvordan trosopplærerne forbereder barna på den avsluttende gudstjenesten.

Min tolkning er at trosopplæringen i Menighet 2 hadde elementer av læring som deltagelse, men at læring som kunnskap er den mest dekkende metaforen for læringen i Menighet 2. Det er helt åpenbart mange forskjeller mellom de teknologisk avanserte organisasjonene Engeström har studert (Engeström 2001) og trosopplæringen i Menighet 2. Det er ikke kunnskapssamfunnet der alt forandrer seg som er den presserende konteksten for Menighet 2. (Engeström 2001:137). Begrunnelsen for at jeg mener at læringen i Menighet 2 kan beskrives som kunnskap er fordi læringsprosessene som initieres fra trosopplærerne har potensiale til å overskride kunnskapen som allerede eksisterer innad i menigheten som aktivitetssystem. Trosopplærerne gir helt eksplisitt uttrykk for at de vil «prøve ut noe helt annet» (Johnsen 2008a:14). De vil ikke bruke «flanellograffortellingen», fordi da er «ramma så veldig satt» (Johnsen 2008a:14), og ser det ikke som sin oppgave «å lære barna så mye» (ibid.:22). De vil at barna skal finne nye svar på sine religiøse spørsmål og opplevelser, uten at de først må lære seg hvordan voksne formulerer seg om «Gud og den dimensjonen» (ibid.:18). Dette tolker jeg som at trosopplærerne ikke stoler på at det teologiske språket og kunnskapen som allerede er utviklet kan gi tilfredsstillende svar på de religiøse spørsmål både de selv, barna og kirken har i dagens virkelighet. Trosopplærerne motsetter seg «å plante noe som ikke skulle vært plantet av både gudsbilder og fakta» (ibid.:16), og vil ikke være de kompetente lærerne som har alle de religiøse svarene.

Som Pavvola og Hakkarainen påpeker kjennetegnes ikke kunnskaping først og fremst av interaksjon mellom personer. Det er gjennom interaksjon med materielle og symbolske artefakter at nyskapende kunnskapsutvikling finner sted (Engeström 2005:172). Kunnskaping kan skje gjennom å ta i bruk redskaper som åpner for og muliggjør ekspansiv læring (Pavvola og Hakkarainen 2005:538-539). Jeg kjente ikke til denne måten å konseptualisere læring på da jeg skrev de første artiklene. Som Artikkel 1 viser gikk jeg inn i feltarbeidet med en forskningsinteresse for om «det finner sted en slags 'forhandling' om innholdet i troen» mellom trosopplærerne og barna (Johnsen 2008a:12). For å undersøke dette la jeg vekt på å observere hvordan trosopplærerne og barna snakket sammen om kristen tro og tradisjon. Læringsforståelsen jeg intuitivt praktiserte er at læring skjer i verbal interaksjon mellom mennesker. Jeg så etter om det skjedde en forhandling om kristen tro mellom trosopplærerne og barna, og var ikke tilstrekkelig oppmerksom på at læring også kan beskrives som å legge til rette for sosiale og samarbeidende prosesser der redskaper blir brukt for å utvikle ny kunnskap.

I Menighet 2 finner ikke forhandlingen om kristen tro sted som en verbal interaksjon mellom trosopplærerne og barna, men gjennom de materielle redskapene trosopplærerne gjør tilgjengelige. Istedenfor «å fortelle en eller annen historie som har en moral eller en sann sirkelform», gir trosopplærerne barna store lerreter og malesaker. Disse redskapene tar barna i bruk og aktivitetene resulterer i malerier som ekspanderer bildet av Gud til å bli et barn med caps og ballettsko (Johnsen 2008a:12). Med hensyn til påskevandringen bidrar ikke trosopplærerne til at barna blir kjent med en sammenhengende teologisk fortolket fortelling om Jesu lidelse, død og oppstandelse. Istedenfor gjør de en rekke medierende artefakter tilgjengelige i læringssituasjonen, og gir barna i oppgave å utforme påskesymboler (Johnsen 2010:239-240). Barna i Menighet 2 får ikke påsken presentert som «en ferdig pakke» som de skal tilegne seg, men de blir introdusert for den som noen religiøse «biter og deler» (jfr. Afdal 2013:230). Disse bitene blir ikke presentert som noe de må sette sammen på én bestemt måte, men som noe som kan settes sammen på en rekke måter.

Et tredje kjennetegn ved kunnskaping er at læringen er rettet ut over den avgrensede trosopplæringen der læringen finner sted. Til forskjell fra tilegnelseslæring, som er orientert i retning av at individer skal bli «eiere» av en bestemt kunnskap, og deltagelseslæring, som har fokus på ferdighetene som trengs innad i et bestemt praksisfellesskap, er kunnskapingens objekt orientert mot det som i vid forstand er aktivitetens hensikt. Som jeg har nevnt tidligere brukes begrepet objekt i denne sammenheng om noe som overskrider selve aktivitetssystemet læringen finner sted innenfor (Engeström 2005:172-173). Det kan ofte være utfordrende å beskrive hva som i vid forstand er et aktivitetssystems objekt, men i Menighet 2 er objektet de streber mot

tydelig formulert. Dette kommer blant annet frem i gruppeintervjuet jeg gjennomførte med trosopplærerne i etterkant av at menighetsrådet fikk lese Artikkel 1 (kryssref 2.4.4):

Jeg får bedre samvittighet, eller hva jeg skal si, av å gjøre dette enn å drive med tradisjonell trosopplæring. Vi har forsøkt å legge til rette for å gi dem et rom til disposisjon, noen voksne til disposisjon, materialet til disposisjon. Nei, de kan ikke 'Min båt er så liten' hvis ingen andre har lært dem det når de går ut. De kan ikke historien om Noah, og de aner ikke hvem Paulus er en gang. Jeg ser jo absolutt verdien av det også, men vi har en misjon om å teste ut noe annet. (Menighet 2, gruppeintervju med trosopplærere 12.11.2008).

Trosopplærerens bruk av begrepet *misjon* peker i retning av noe ekspanderende. Objektet som kommer til syne i sitatet er at Menighet 2 har en hensikt som overskrider læringen til de konkrete barna som deltar på trosopplæringen i deres menighet. Min tolkning er at trosopplærerne gjennom å henge opp barnas bilder i kirkerommet bidrar til at flere mennesker får tilgang til at Gud kan være et barn i ballettsko og caps. Ved å inkludere barnas «runder» opp og ned av kirkebenkene i avslutningsgudstjenesten, utfordres de som er tilstede til å gjøre det samme (Johnsen 2014:175). Læringsaktivitetene trosopplærerne initierer har et mål ut over å være religiøse læringssituasjoner for barna. Det som i vid forstand er objektet for Menighet 2 er å skape kunnskap som kan transformere bestående teologisk kunnskap og etablerte kirkelige praksiser. Barna fungerer som redskaper som trosopplærerne bruker for å lære seg selv og andre voksne noe nytt om hva en kirke kan være:

At barna tar eierskap i rommet og kan gå foran de voksne i å oppleve og å bruke helligstedet på nye måter. (...) Jeg får en rørende fornemmelse av at selv om dette er uvant så er det KIRKE. Vi er mye mer sammen nå enn når vi sitter i benkene. Barna viser vei: Det er ikke farlig. Vi kan bevege oss her. De vanlige, usynlige grensene viskes ut (Menighet 2, intern evalueringsrapport).

Trosopplærerne vil transformere den kirkelige praksisen innenfra. De vil ikke først og fremst lære barna inn i en religion, men åpne opp for at religion kan gjøres på helt andre måter enn det som vanligvis gjøres i for eksempel en gudstjeneste.

Dette ekspanderende trekket ved læringen i trosopplæringen i Menighet 2 var uvant for barna. Spesielt de eldste barna som gikk i andre og tredje trinn på skolen, likte ikke måtene trosopplærerne la til rette for læring, og en del av dem sluttet på trosopplæringstiltaket før det var

ferdig. Det at de eldste barna fikk motivasjonsproblemer ble drøftet på et møte mellom trosopplærerne. På dette møtet mente noen av trosopplærerne at aktivitetene knyttet til at barna skulle lage sine egne «runder» i kirkerommet ikke var fysisk krevende nok, og at barna i enda større grad måtte utfordres til å gjøre fysisk bruk av kirkerommet. Andre mente at motivasjonsproblemene skyldtes «behovet vi voksne har for å se barna utfolde seg 'på egne premisser' kolliderer med deres behov for å lære, mestre og vise fram noe nytt». En av trosopplærerne refererte til at et av barna på forrige samling hadde sagt: «Vi vil ha ordentlige lærere!». Denne kommentaren utløste en diskusjon som endte med at trosopplærerne fastholdt betydningen av å ikke begynne med tradisjonell trosopplæring, men å gjøre slik de hadde planlagt. Begrunnelsen var ikke av hensyn til barnas religiøse læring, men fordi «[b]arna lærer de voksne noe ved å være fysiske i kirkerommet. De lærer voksne at det ikke er noen steder de ikke kan være». Møtet ble avsluttet med følgende kommentar: «Barna har spurt etter pensum. Vi har svart: Dere er pensum» (Menighet 2, observasjonsrapport 3 06.03.2008).

Sammenfattende viser analysen på tvers av artiklene at Menighet 2 går langt i å rendyrke læring som kunnskap. Det er noen få elementer av læring som deltagelse, men så å si ingenting som minner om læring som tilegnelse. Trosopplæringen i Menighet 2 gir nærmest full eksklusivitet til kun én forståelse av læring. Objektet for læringen er ikke primært barnas religiøse læring. De fysiske uttrykkene barna skaper sammen med trosopplærerne brukes for å lære andre voksne at Gud kan være mye forskjellig, og at et kirkerom kan brukes til mye forskjellig. De vil sette religionen i bevegelse, og gjør det gjennom å bruke barna som aktører i en større transformasjonsprosess. Dette kan tolkes som at trosopplærerne bruker barn som middel for å oppnå sitt mål, og det kan tolkes som at trosopplærerne tar på alvor at barn substansielt kan nyskape religiøs kunnskap.

Begge tolkninger inneholder vesentlige perspektiver. Det at flere av barna sluttet og mistet motivasjonen kan bety at de ville ha trosopplæring som ligner mer på tradisjonell undervisning, for eksempel i form av IRF-dialoger. Barnas protest kan også handle om at de ikke visste hva som var det styrende objektet for trosopplæringen. De fikk ikke vite at deres klatring over benker og malerier av Gud var del av en større hensikt. De visste ikke at trosopplærerne ville at de skulle være med på å forandre grunnleggende forestillinger om kirke og kristen tro. Det er ikke sikkert at det å bli innviet i denne hensikten ville bidratt til å endre barnas innstilling til å gjøre aktiviteter de vanligvis ikke gjør i et kirkerom. Det jeg imidlertid blir klar over gjennom analysen på tvers av artiklene er at det å avvike så konsekvent fra standarddiskursen om læring som de gjør i Menighet 2, gjør at behovet for det Säljö betegner som *diskursiv kontekstualisering* øker (Säljö 2001:232). Jeg vil argumentere for at læring som kunnskap er en så ukjent form for



læring, at de som skal delta i slike læringsprosesser har behov for at de kommunikative praksisene blir tydeliggjort. Barna må få vite at det er en helt annen form for læring enn tilegnelse som er siktemålet for læringsaktivitetene. I større grad enn trosopplæring, som forstår læring som tilegnelse, må de som avviker fra standarden gi dem som skal delta tilgang til hva som er det overordnede objektet for aktivitetene.

På samme måte som i analysen av læringen i Menighet 1 er det etter min oppfatning risiko forbundet med å rendyrke kun én form for læring. Det er ikke sikkert at kunnskapingen i Menighet 2 ville blitt mindre kreativ og nyskapende selv om trosopplærerne hadde fortalt barna fortellingen om Noah. Det er ikke gitt at det å bruke bibelfortellinger hadde resultert i moralske sirkelslutninger. Det jeg imidlertid vil understreke er at trosopplæringen i Menighet 2 viser at kunnskaping er mulig innenfor rammene av en trosopplæringsaktivitet for relativt små barn. Ved å utvide forståelsen av læring til også å omfatte kunnskaping konseptualiseres religiøs læring som noe mer enn å overta eksisterende kunnskap og å bli ført inn i etablerte praksisfellesskap. Religiøs læring blir i tillegg å gjøre tilgjengelig redskaper som de lærende kan bruke for å bidra til at det skapes nye religiøse virkeligheter.

### ***3.2 Mediering***

Jeg vil i denne delen bringe den foregående analysen av læring i Menighet 1 og Menighet 2 videre ved å drøfte avhandlingens andre delproblemstilling på tvers av artiklene: Hvordan blir religion mediert gjennom bruk av artefakter på trosopplæring og i gudstjenester? For å sammenfatte og nyansere tidligere analyser som berører denne problemstillingen vil jeg utdype medieringsbegrepet gjennom å bruke et mer differensiert artefaktbegrep enn det jeg bruker i artiklene.

Det jeg så langt har lagt vekt på med hensyn til medieringsbegrepet er at det er et erkjennelsesteoretisk begrep innenfor sosio-kulturell læringsteori. Det grunnleggende erkjennelsesteoretiske premisset er at vi som mennesker ikke kan forstå virkeligheten vi lever i på en uformidlet måte direkte gjennom sansene våre (kryssref 1.4, se Johnsen 2012a:142 og Johnsen 2013a:101-102). Det sosio-kulturelle medieringsbegrepet impliserer en tilnærming der kontekst ikke forstås som «noe som omgir» læringssituasjonene, men som en sammenvevd og konstituerende del av det jeg studerer. Vår tilgang til kunnskap om verden finner sted gjennom, og er konstituert av, de medierende artefaktene som over tid har blitt brukt i de målrettede menneskelige praksisene vi inngår i (Cole 2005:215).

Som jeg viser i Artikkel 3 er røttene til det sosio-kulturelle medieringsbegrepet forankret i Vygotskys tekster (Johnsen 2012a:139, 141-144). Vygotsky betoner at barns utvikling er grunnleggende «ytrestyrte» sosiale og historisk forankrede prosesser, og ikke bare biologiske

«indrestyrte» og universelle prosesser (Vygotsky 1978:40). I sin kritikk av Piaget fremhever Vygotsky at læring er konstituert av hvilke materielle og psykologiske redskaper en bestemt kultur gjør tilgjengelige (Vygotsky 1978:24). Dette fokuset på at barns persepsjon av sine omgivelser er sosial og materiell kommer blant annet til uttrykk i dette sitatet fra Vygotsky:

Piaget argues that 'things do not shape a child's mind'. But we have seen that in real situations, when the egocentric speech of a child is connected with his practical activities, things do shape his mind (Vygotsky 1986:39).

Vygotsky differensierer mellom to typer artefakter. De psykologiske artefaktene er symbolske redskaper som virker på hvordan vi tenker og handler. Vygotsky er spesielt opptatt av språk som medierende redskap. Ved at barn lærer å bruke språklige tegnsystemer, skjer det i følge Vygotsky en perseptuell transformasjon hos barn. Det språket barn lærer fungerer som et redskap de tenker gjennom, og blir på den måten en helt sentral del av deres kognitive utvikling (Vygotsky 1978:32-33). Den andre kategorien artefakter Vygotsky opererer med er materielle redskaper. Disse redskapene er primært utviklet for å skape endring i de fysiske omgivelsene (Vygotsky 1978:33, se også Daniels 2008:9). På samme måte som de psykologiske redskapene endrer menneskets mentale strukturer, endrer de materielle redskapene sosiale og historiske strukturer – som for eksempel redskapene som brukes i arbeidslivet (Daniels 2008:9).

Vygotskys teori om mediering impliserer, som Daniels understreker, at menneskelig aktivitet produserer mening som sedimenteres, akkumuleres og deponeres i ting (ibid.). Impulsene fra Vygotsky har som nevnt lagt grunnlaget for en rekke teoretiske bidrag både innenfor den sosio-kulturelle tradisjonen og den aktivitetsteoretiske tradisjonen (kryssref.1.3). Et av fellestrekkene innenfor disse tradisjonene er at de opererer med en langt bredere definisjon av artefakter enn det som gjøres i for eksempel kunstteori (Afdal 2013:152, kryssref. 1.4). Utfordringen er som Afdal påpeker at teorier om mediering «fort [kan] bli en rasjonalistisk teori om bakenforliggende menneskelige prosesser, som er utenfor empirisk rekkevidde» (Afdal 2013:147). Det er nødvendig å gjøre empiriske undersøkelser av hvordan mediering skjer for å unngå at mediering blir en abstrahert teori uten forankring i historiske og konkrete praksiser (ibid.).

Det jeg gjør i artiklene er å undersøke empirisk hva mediering er i Den norske kirkes trosopplæring. I Artikkel 3 drøfter jeg spesielt bruken av en bestemt språklig interaksjonsform, og i Artikkel 4 fokuserer jeg på eksplisitt og implisitt mediering og hvordan læringssituasjonene er sammensatt av forskjellige egenskaper ved medierte handlinger (Johnsen 2013a). Det jeg har gjort i mindre grad er å drøfte hvilke religiøse virkeligheter bruken av artefaktene etablerer (Johnsen

2013a). For å utdype dette vil jeg i det følgende utvide artefaktbegrepet jeg har brukt i artiklene. Utvidelsen vil bestå i at jeg vil anvende artefaktbegrepet som ligger i forlengelsen av det jeg hittil har anvendt. Hittil har jeg primært referert til Coles definisjon av artefakter (Johnsen 2012a, Johnsen 2013a). Cole definerer artefakter som «an aspect of the material world that has been modified over the history of its incorporation into goal-directed human action» (Cole 2005:200). Denne definisjonen har jeg deretter presisert ved å vise til Afdal, som poengterer at en gjenstand ikke er et artefakt i seg selv, men at den blir det når den får symbolsk mening gjennom å bli brukt i målrettede menneskelige praksiser (Afdal 2013:152, Johnsen 2013a:102). Nå vil jeg utvide teoritilfanget gjennom å bruke vitenskapsfilosofen Marx Wartofskys behandling av artefaktbegrepet, som ligger til grunn for både Cole og Afdals tilnærminger (Wartofsky 1979, se Cole 2005 og Afdal 2013).

I det følgende vil jeg først gjøre rede for Wartofskys artefaktbegrep, og deretter vil jeg drøfte bruken av medierende artefakter i Menighet 1, og deretter i Menighet 2, på tvers av artiklene. Det er ikke mulig å gjøre en uttømmende artefaktanalyse av hvilke artefakter som brukes og hvordan i hver av menighetene (jfr. Afdal 2013:232). Jeg kommer til å fokusere på aspekter ved noen artefakter som jeg i liten grad har analysert i artiklene. Det jeg spesielt vil drøfte, er hvordan Menighet 1 bruker bibelfortellinger og lek, og hvordan Menighet 2 bruker kirkerommet.

### 3.2.1. Primære, sekundære og tertiære artefakter

Wartofskys tema er som hos Vygotsky menneskelig persepsjon. Wartofsky betegner epistemologien han vil utvikle som en historisk epistemologi (Wartofsky 1979:188). Til forskjell fra teorier som tilnærmer seg persepsjon som et ahistorisk og universelt fenomen vektlegger Wartofsky persepsjon som et historisk variabelt fenomen:

I take perception itself to be a mode of outward action; to be derived, in its genesis, from other direct forms of outward or motor-action or *praxis*; and to be, in perceptual practice itself, continuous with, or a part of such outward action or praxis. In this sense, it is perceptual activity in the world, and of a world as it is transformed by such activity (Wartofsky 1979:194).

Det at menneskelig persepsjon er konstituert av «ytrestyrt» handling eller praksis i verden, og at verden transformeres gjennom slik aktivitet, er i følge Wartofsky distinkt forskjellig fra hvordan dyrene handler i verden. Hvordan vi erkjenner verden er sosialt og kulturelt lært, og ikke bare et resultat av biologisk eller nevrofysiologisk aktivitet (ibid.:196). Menneskenes måte å transformere en del av omgivelsene til å bli redskaper, som gjennom bruk blir del av deres måte å produsere og

reprodusere sine egne eksistensformer, er i følge Wartofsky grunnleggende ved menneskelig persepsjon (ibid. 201, se også Cole 2005:201). Det at mennesker kan inngå i symbolsk kommunikasjon av ferdigheter i produksjon, reproduksjon og bruk av artefakter er i følge Wartofsky et kjennetegn på hvordan mennesker handler i verden. Artefakter er i følge ham kroppsliggjorte representasjoner av former for aktiviteter eller praksiser.

Som den foregående presentasjonen av Vygotsky viser er det fundamentale epistemologiske likheter mellom Wartofskys tilnærming til persepsjon og Vygotskys tilnærming til læring og utvikling. Wartofsky differensierer imidlertid mellom tre former for artefakter. *Primære artefakter* er gjenstander som er direkte involvert i å produsere og opprettholde de menneskelige eksistensvilkårene. Som eksempler på primære artefakter nevner Wartofsky økser, klubber, nåler og boller (Wartofsky 1979:201). Historisk har disse redskapene vært helt sentrale for å kunne overleve. Cole inkluderer redskaper som brukes i dag. Eksempler på primære artefakter kan i følge ham være ord, skriveinstrumenter, telekommunikasjonsnettverk og mytiske kulturelle personer (Cole 2005:203). Afdal nevner en runetromme, tarot-kort, en koran, en syvarmet lysteme, brød og vin og bibeltekster som eksempler på primære artefakter. Disse gjenstandene har over tid fått en symbolsk mening gjennom å ha blitt brukt i ulike historiske religiøse praksiser (Afdal 2013:152). Wartofsky påpeker at ethvert redskap kan være en artefakt, dersom det er frembrakt i den hensikt å produsere eller reprodusere midler som kan bidra til overlevelse og fortsatt eksistens. Derfor er ikke artefakter avgrenset til gjenstander, men kan også omfatte språk, former for sosial organisering og arbeidsdeling. Artefakter kan også utvides til å omfatte tilegnelse av ferdigheter som innebærer å bruke kroppen på måter som bidrar til å produsere og reprodusere menneskelig eksistens (Wartofsky 1979:201).

Det avgjørende for at en praksis skal fortsette å eksistere er at bruken av de primære artefaktene videreføres til nye generasjoner. Det som i følge Wartofsky er særegent for menneskene er at vi medierer kunnskap om hvordan primære artefakter skal brukes gjennom å utvikle symbolske representasjoner. De primære artefaktene representeres gjennom en form for symbolsk kommunikasjon som Wartofsky betegner som *sekundære artefakter*. Slike representasjoner er refleksive kroppsliggjøringer («reflexive embodiments») av praksiser, i den betydning at de er symbolske eksternaliseringer eller objektivering, eller mer forenklet uttrykt: De er bilder eller modeller av de primære artefaktene (Wartofsky 1979:201). Den sekundære representasjonsformen kan være både gestisk, lydlig eller visuell. De sekundære artefaktene kan være både fysiske objekter og visuelle symboler. Wartofskys bruker jakt som eksempel. Jakt kan for eksempel representeres gjennom bilder av dyr og jakt, gjennom rituelle danser og ved å fortelle historier der jaktens ulike sekvenser blir fremstilt (ibid.:206). Andre eksempler på

sekundære artefakter kan i følge Cole være oppskrifter, tradisjonelle forestillinger, normer og lovbestemmelser (Cole 205:203). Afdal nevner liturgier og gudstjenesteordninger som eksempler på sekundære artefakter (Afdal 2013:153). Det avgjørende er at det produseres bilder eller modeller som representerer handlinger og praksiser. Slike sekundære artefakter er ikke noe som befinner seg i den enkeltes mentale bevissthet ('in the mind'). De er eksterne kroppsliggjorte («externally embodied») representasjoner (Wartofsky 1979:207). Naturen, virkeligheten, blir en-verden-for-oss («a world-for-us») gjennom å bli mediert gjennom artefakter (ibid.:203). Dette blir også vektlagt av Cole. I følge Cole blir det vi betegner som bevisstheten («mind») til gjennom artefakter, og kan derfor ikke knyttes til verken hodet eller kroppen. Den menneskelige bevissthet må heller ses på som distribuert i artefaktene, og som sammenvevd med hvordan individer handler i historisk foranderlige praksiser (Cole 2005:215).

Wartofsky bruker begrepet *representasjonskanon* («canon of representation») for å beskrive at artefakter former hvordan mennesker i en sosial praksis forventer at verden «ser ut», og at vår måte å se verden på oppleves som «naturlig». Slike representasjonskanoner kan forstyrres og endres i følge Wartofsky. Kunst kan for eksempel presentere en «annen» virkelighet enn den som er kulturelt dominerende. Dette mener Wartofsky synliggjør plastisiteten i den menneskelige persepsjon. Representasjonskanonen som eksisterer et sted kan forandres, og historisk sett har dette skjedd flere ganger. Gjennom nye og andre artefakter som har representert verden på andre måter har «nye» verdener blitt synlige. Det er etter Wartofskys oppfatning mulig å leve perseptuelt i flere alternative verdener, ulike sett («sets») med representasjoner kan representere virkeligheten i forskjellige kontekster (Wartofsky 1979:207).

Sekundære artefakter kan etablere imaginative praksiser som får en grad av autonomi i forhold til praksisene de refererer til. For eksempel kan en mimetisk gjenskaping («the mimetic reenactment») av en jakt finne sted som en rituell dans. Under slike rituelle danser blir ingen dyr drept, og ingen jeger blir utsatt for fare. Dansen finner sted «off-line», og dansen bidrar i den forstand til at deltagerne øver seg på «the real thing» (ibid). Rituelle jaktdanser kan imidlertid få en funksjon ut over å være jaktforberedelse. Dansen, og andre sekundære representasjoner, kan over tid få en relativ selvstendighet fra aktiviteten de viser til (Wartofsky 1979:207). De kan utvikles til å bli en egen kategori artefakter, og denne kategorien betegner Wartofsky som *tertiære artefakter*. Tertiære artefakter har en abstrahert og svekket relasjon til den opprinnelige praksisen. De konstituerer i følge Wartofsky en arena for «fri» lek- og spillaktivitet. Aktivitetene gjøres ikke for å være umiddelbart produktive inn i den aktuelle praksisen. Wartofsky eksemplifiserer dette med lek der barn praktiserer aktiviteter som slåssing, jakt og sexleker. Disse lekene lekes «for seg selv»,

og er i den forstand «off-line» aktiviteter, men formelt avhenger de av strukturene, reglene og praksisformene i «on-line» aktivitetene (ibid.:208).

### 3.2.2 Bibelfortellinger

Jeg skal nå gå over til å bruke det tredelte artefaktbegrepet hos Wartofsky for å drøfte artiklene på tvers. I Menighet 1 består alle trosopplæringssamlingene av at minst én bibelfortelling blir fortalt, og på flere av samlingene er lek et sentralt element. Jeg vil i det følgende drøfte hvordan bruken av bibelfortellinger og lek medierer religion ved hjelp av Wartofskys artefaktbegrep.

Bibelen er en av de mest sentrale primære artefaktene innenfor kristen tro og tradisjon. Det er vanskelig å se for seg at denne religionen kunne blitt produsert og opprettholdt uten Bibelen og dens fortellinger. Bibelfortellingene er et viktig redskap som har bidratt til religionens fortsatte eksistens. Det som imidlertid er avgjørende for at religionen skal fortsette å eksistere som del av menneskers persepsjon er at bibelfortellingene brukes og fortelles videre til nye generasjoner. Som jeg nevner i Artikkel 2 og Artikkel 4 er ikke sentrale bibelfortellinger nødvendigvis «vi-fortellinger» for barn som vokser opp i dag. Bibelfortellingene er mer eller mindre ukjente for barn som deltar på trosopplæring i Den norske kirke (Johnsen 2010:225 og Johnsen 2013a:117). Trosopplærernes bruk av bibelfortellinger kan fortolkes som sekundære artefakter. Denne fortolkningen vil jeg underbygge gjennom å vise hvordan trosopplærerne bruker bibelfortellingene om Jesu lidelse, død og oppstandelse og bibelfortellingen om Noahs ark.

Det som skjer under påskevandringen i Menighet 1 er at bibelfortellingene om Jesu lidelse, død og oppstandelse blir symbolsk representert gjennom en rekke poster. På de ulike postene blir sekvensene i bibelfortellingene knyttet til den kristne påskefeiringen og fremstilt ved hjelp av symbolske eksternaliseringer. Som jeg beskriver i Artikkel 2 kombinerer trosopplærerne gestiske, lydlige og visuelle representasjonsformer. Dette fremkommer for eksempel på posten der fortellingen om at Jesus blir forhørt av Pilatus blir representert. Visuelt består posten av at en trosopplærer som representerer Pilatus står på toppen av en trappeavsats og ser ned på barna og noen andre trosopplærere, som representerer folkemengden. Ved hjelp av stemmen forteller trosopplæreren hvordan Jesus blir ført frem for Pilatus. Direkte henvendt til «folkemengden» spør «Pilatus» hva de vil at han skal gjøre med Jesus. Et av barna svarer «Slipp han fri», hvorpå «Pilatus» forteller at folkemengden ikke vil slippe Jesus fri, men at de vil korsfeste ham. Deretter gjør trosopplærerne gester med armene for å få barna med på å rope «Korsfest, korsfest». Mens trosopplærerne og barna roper korsfest, visualiserer trosopplæreren at Jesus blir pisket ved å slå en ridepisk mot trappegelderet (Johnsen 2010:230-231).

Majoriteten av barna som deltar på trosopplæring i Menighet 1 har foreldre som deltar på

gudstjenester når barna deres har oppgaver i gudstjenesten, og i noen grad ved høytider – spesielt jul – og i forbindelse med dåp og konfirmasjon (Jfr. Johnsen 2010:229 og Johnsen 2014:17). Sannsynligheten er stor for at flertallet av barna ikke fra før er kjent med den religiøse representasjonskanonen de møter gjennom påskevandringen. For barna kan fortellingene om Jesu lidelse, død og oppstandelse representere en «ny» verden. Det at virkeligheten representeres på en annen måte enn det barna «naturlig» forventer, kan forstyrre og endre barns persepsjon av virkeligheten for en kort eller lengre periode. Flere av barna som har deltatt i påskevandring i Menighet 1 har gitt uttrykk for tristhet. Et barn synes det var trist at farmoren hans ikke kunne stå opp igjen slik som Jesus, og i følge trosopplærerne er det mange barn som synes det er forferdelig trist at Jesus må dø. «Noen synes også at Gud er litt slem som lar ham dø, når han tross alt var faren» (Johnsen 2010:235).

Det at bibelfortellingene kan mediere en virkelighet som er ukjent og forstyrrende for barna, kommer også til uttrykk i forbindelse med fortellingen om Noas ark. Fortellingen om Noahs ark blir representert gjennom lyd og gester. Trosopplæreren forteller fortellingen muntlig samtidig som hun trekker barna inn i fortellingen ved hjelp av ulike bevegelser med kroppen. Eksempelvis ber trosopplæreren barna om å tappe fingrene i bordplata for å imitere regnet, og for å vise at regnet blir kraftigere og kraftigere slår de til slutt hendene i bordplata. De store bølgene på havet blir symbolsk representert gjennom at trosopplæreren og barna står sammen og beveger seg fra side til side. Som jeg viser i Artikkel 4 bidrar representasjonen av fortellingen om Noah til at barna blir presentert for at regn kan føre til at verden nesten går under (jfr. Johnsen 2013a). I samtalen som oppstår etter fortellingen er ett av barna opptatt av at det regner utenfor mens trosopplæringen pågår. Gjentatte ganger avbryter han trosopplæreren for å fortelle henne at det regner ute. «Men det pøregner jo!» sier han om igjen og om igjen (Johnsen 2013a:108). Kommentarene kan tyde på at fortellingen om Noah har mediert virkeligheten på en ny og forstyrrende måte for barnet. Dette er ikke trosopplærernes intensjon. De vil gjøre barna kjent med bibelfortellingene, men har ikke til hensikt at barna skal knytte bibelfortellingene til sine egne erfaringer. Etter trosopplærernes oppfatning er barna «så små at det å skulle begynne å lage linker ikke er riktig» (Johnsen 2010:238). Det trosopplærerne forsøker er det Wartofsky betegner som å leve perseptuelt i flere alternative virkeligheter. Det vil si at ulike sett med representasjoner kan leve side om side fordi de representerer virkeligheten i forskjellige kontekster (jfr. Wartofsky 1979:207). Historien om Noah fortelles for å mediere en religiøs virkelighet, og er etter trosopplærernes hensikt avgrenset til den kirkelige konteksten. Samtalen etter fortellingen om Noah viser imidlertid at de ulike perseptuelle virkelighetene griper inn i hverandre. Som jeg viser i Artikkel 4 har trosopplærerne som medierende aktører kun begrenset mulighet til å kontrollere

hvordan en artefakt kan fungere virkelighetskonstituerende (Johnsen 2013a:112-113, Wertsch 1998).

Det som samlet sett finner sted når trosopplærerne bruker bibelfortellingene er at barna deltar i en symbolsk representasjon som viser hvordan virkeligheten har blitt fortolket innenfor kristen tro og tradisjon. De måtene trosopplærerne bruker bibelfortellingene på representerer praksiser som overskrider de enkelte trosopplærernes teologiske bevissthet. Aktivitetene under påskevandringen er for eksempel sammenvevd med hvordan de teologiske forestillingene om Jesus lidelse, død og oppstandelse er distribuert i artefakter som over tid har fått konstituerende betydning i praksisen. Trosopplærernes bruk av bibelfortellingene er sånn sett kroppslige eksternaliseringer av en religiøs representasjonskanon, som etter all sannsynlighet er slik det oppleves som «naturlig» å se verden for trosopplærerne. Den religiøse virkeligheten barna blir representert for er som regel ukjent for barna, men er slik den har blitt mediert som «en-verden-for-oss» gjennom generasjoner av kristne.

### **3.2.3 Lek**

Jeg vil nå belyse hvordan trosopplærernes bruk av lek fungerte virkelighetsmedierende ved å drøfte to leker som inngikk i trosopplæringen i Menighet 1. Den første leken jeg vil drøfte er en skattejakt og den andre er en dåpslek. Det jeg fokuserer på i Artikkel 3 er de avgrensede undervisningspregede læringssituasjoner som finner sted innenfor skattejaktleken. Det jeg vil rette min analytiske oppmerksomhet mot i denne drøftingen, er hvordan bruken av en skattejaktlek virker inn på det som skjer i de undervisningspregede læringssituasjonene. I Artikkel 5 nevner jeg dåpsleken i Menighet 1 i analysen av hvilke læringsbaner den avsluttende gudstjenesten legger til rette for hos barna og deres familier (Johnsen 2014:167-168). I det følgende vil jeg utdype analysen ved gå nærmere inn på hvordan leken fungerer som medierende artefakt.

Skattejaktleken finner som tidligere nevnt sted i kirkerommet, og består av forskjellige poster barna skal finne frem til ved å bruke «et skattekart» (kryssref 3.1.2). Postene jeg spesielt drøfter i Artikkel 3 er det som skjer i våpenhuset, ved prekestolen og ved altertavlen. I tillegg har jeg gjengitt samtalen som finner sted ved døpefonten (kryssref 3.1.2). Stedene og gjenstandene i kirkerommet kan betegnes som primære artefakter. De er aspekter ved den materielle verden som over tid har fått en symbolsk mening gjennom å bli inkorporert i målrettede menneskelige praksiser. Verken våpenhuset, prekestolen, døpefonten eller altertavlen er artefakter i seg selv, men de har blitt det gjennom at de har blitt brukt og vært del av kirkelige sosiale praksiser gjennom generasjoner. Det trosopplærerne gjør når de står sammen med barna på disse stedene er å gjøre kjent for barna noe av den symbolske betydningen disse gjenstandene har innenfor den



kirkelige gudstjenestepraksisen. Trosopplærerne representerer de primære artefaktene gjennom å dramatisere og fortelle barna hvorfor våpenhuset kalles et våpenhus, de forteller hva presten pleier å gjøre på prekestolen, de forteller bibelfortellingen om Bartimeus som er avbildet på altertavlen (Johnsen 2012a) og de forklarer barna hva kristogrammet på døpefonten betyr (kryssref. 3.1.2). Til sammen bidrar trosopplærerne til at barna kan få tilgang til elementær kunnskap om sentrale primære artefakter som ikke er umiddelbart tilgjengelig.

Det som fremkommer i Artikkel 3 er at barna i liten grad er oppmerksomt tilstede når trosopplærerne forteller om gjenstandenes symbolske betydning. Som gjengivelsen av samtalen ved døpefonten viser har flere av barna oppmerksomheten rettet mot at leken i kirkerommet har blitt betegnet som en skattejakt. Trosopplærerne forsøker å rette barnas oppmerksomhet mot døpefonten ved å spørre barna om de husker hva den heter for noe. Dette husker flere av barna, men umiddelbart etter at et barn har svart riktig på trosopplærerens spørsmål griper et annet barn ordet og sier: «Nå må vi finne skatten!». Trosopplærerne, derimot, fortsetter å fortelle om kristogrammet på døpefonten. Etter at trosopplærerne har fortalt ferdig spør et av barna: «Hva er skatten for no?». Trosopplæreren svarer at «skatten er å finne de forskjellige skattene inni dette kirkerommet». Hun sier at skattejakten er å finne skatter i kirkerommet, og at det er det som er skatten. Denne forklaringen fra trosopplærerens side bidrar ikke til at barna slutter å lete etter «skatten». Også ved prekestolen, som er den neste posten på programmet, leter barna etter skatten. Barna bøyer seg ned og kikker både bak prekestolen og inn i prekestolen (Johnsen 2012a:150).

Som allerede nevnt er min tolkning at skattejakten fungerer som noe mer enn en ytre ramme rundt de undervisningspregede læringssituasjonene (kryssref 3.1.2). Det å leke skattejakt har over tid blitt en så etablert praksis at det kan være grunnlag for å betegne aktiviteten som et tertiært artefakt. Det å leke skattejakt har blitt det Wartofsky betegner som en imaginær spillarena. Gjennom å ha deltatt på barnebursdager, besøkt opplevelsessteder som Kaptein Sabeltanns verden og sett på filmer om skattejakter har barn fått noen helt bestemte forventninger til hva det vil si å delta på en skattejakt. I de andre aktivitetssystemene barna inngår i er en skattejakt ensbetydende med å finne en håndfast skatt som gjerne ligger i et skrin, og skatten er som oftest en eller annen form for godteri. Disse forventningene bringer barna med seg når trosopplærerne deler ut skattekart på gulnet papir med sotete kanter, og annonserer det de skal gjøre i kirkerommet som en skattejakt. Skattekartet medierer en virkelighet som fungerer konstituerende for barnas persepsjon av situasjonen. Deltagelse i skattejakter har blitt en så definert sosial praksis i barnas delte lekerepertoar (jfr. Wenger 1998), at det overstyrer trosopplærerens forsøk på å redefinere skattejakten til å finne gjenstander i kirkerommet. Selv om trosopplæreren forsøker å

fortelle barna at det ikke finnes noen skatt i den vanlige betydningen, fortsetter de å lete etter skatten.

Som jeg viser i Artikkel 4 er spenninger mellom aktør og artefakter en grunnleggende egenskap i medierte handlinger (Johnsen 2013a:102,112,114-115). Slike spenninger kan oppstå fordi aktører, som for eksempel trosopplærere, ønsker å bruke en artefakt, for eksempel et skattekart, til å mediere noe annet enn det artefakten over tid har blitt brukt til å mediere. Denne typen spenning kan bidra til at den symbolske meningen ved en artefakt transformeres og endrer seg (Wertsch 1998:25-30). Den symbolske meningen som forbindes med et skattekart og en skattejakt kan endres ved at disse artefaktene blir brukt i andre kontekster enn i barnebursdager og opplevelsessentre. Dersom mange menigheter i Den norske kirke over tid gjør skattejakter i kirkerommet til en del av sin trosopplæring, er det mulig at dette gradvis vil endre barnas forventninger til hva en skattejakt er. Fra å være noe som forbindes med å finne godteri kan skattejakten endres til å bli en aktivitet der skatten er å finne ut noe om kirkerommet. Det er en stor utfordring å få dette til å skje. Det vil ta tid å endre hvilken virkelighet et skattekart og en skattejakt medierer. Spesielt for barn i barnehagealder og småskolealder kan skattekart skape et så tiltrekkende imaginært spill- og lekerom at de symbolske meningene ved dette artefaktet vil overdøve medieringen av kirkerommet som et religiøst symbolsk rom (jfr Afdal 2013:149). Det trosopplærerne forteller om døpefonten, altertavlen, våpenhuset og prekestolen fungerer mest av alt som hindringer på veien mot det som er det innebygde målet for enhver skattejakt: å finne kisten med godteri.

Sammenfattende vil jeg argumentere for at det å føre inn nye artefakter i en sosial praksis bidrar til mer enn å skape en spennende ramme for undervisningspregede læringssituasjoner. De nye artefaktene, som i denne sammenheng er skattejakten og skattekartene, er ikke nøytrale redskaper som trosopplærerne kan bruke uten å ta hensyn til hvor disse redskapene har blitt brukt før. Det er ikke nødvendigvis lett å omdefinere artefakter som forbindes med andre praksiser. Artefaktene er på et vis «levende» og bærer med seg et meningsinnhold og et meningspotensiale som har en tendens til å «slå tilbake» (jfr. Afdal 2013:163). Meningsinnholdet de nye artefaktene bringer med seg kan fungere så diskursivt dominerende at det begrenser barnas religiøse læring. De sekundære artefaktene trosopplærerne bruker som «ramme» for læringssituasjonene fungerer mer hemmende enn fremmende med hensyn til mediering av de primære artefaktens symbolske betydninger (jfr. Wertsch 1998:38-42).

Den andre leken, dåpsleken, har både likheter og forskjeller med skattejaktleken. Noe tilsvarende skattejaktleken etablerer dåpsleken en imaginær forestillingsverden. Denne verdenen etablerer trosopplærerne gjennom å bruke de primære artefaktene som vanligvis brukes under en

dåp, slik som dåpskanne, dåpsvann, alterlys og liturgibok, og gjennom at barna får klær som medierer at de skal være foreldre, tanter, onkler og søskenbarn. Det som skjer deretter er at det gjennomføres en dåp slik det gjøres i en ordinær gudstjeneste. Presten, som har på seg liturgiske klær, utfører dåpsliturgien og «døper» dukken som barna bærer frem til døpefonten (Johnsen 2014:167-168). En av forskjellene fra skattejaktleken er at de fleste av barna sannsynligvis ikke har vært med på å leke dåp før. Dåpsleken er ikke en lek som barna har erfaring med fra andre aktivitetssystemer de inngår i.<sup>38</sup> En annen forskjell er at trosopplærerne i større grad enn under skattejaktleken leker dåpsleken sammen med barna. Under skattejaktleken er det bare barna som holder fast på å leke skattejakt, mens trosopplærerne fokuserer på de undervisningspregede læringssituasjonene. Under dåpsleken derimot er det trosopplærerne, og spesielt presten, som fører an i leken. De med mest erfaring med dåp som «online»-aktivitet bidrar til at dåpsleken forløper slik en dåp vanligvis foregår i en gudstjeneste. I motsetning til skattejaktleken fungerer dåpsleken som en lek der trosopplærerne og barna leker samme lek sammen og samtidig.

Det å leke dåp kan – som jeg poengterer i Artikkel 5 – bidra til å forberede barna på gudstjenesten som avslutter trosopplæringen og til å gjøre dem til mer «kyndige praktikere» i fremtidige gudstjenester med dåp (Johnsen 2014:168). Det jeg vil fremheve i lys av Wartofskys artefaktbegrep er at dåpsleken som tertiært artefakt konstituerer en arena for «fri lek» og spillaktivitet som har en relativ selvstendighet i forhold til aktiviteten den viser til. Det at lek ikke gjøres for å føre til et bestemt produkt er – i følge de norske lekforskerne Maria Øksnes og Kjetil Steinsholt – et grunnleggende kjennetegn ved lek (Øksnes og Steinsholt 2003:57). Med referanse til Gadamer's behandling av lek i «Kunstværkets ontologi og dens hermeneutiske betydning» (Gadamer 2007:101-109), argumenterer de for at lek som brukes som et pedagogisk instrument for læring og utvikling fordrer leken (Steinsholt 2001:46, Øksnes 2010:186). Det å formålsrette lek inn mot et bestemt kunnskaps- eller ferdighetsinnhold er i følge Øksnes og Steinsholt å ikke ta lek på alvor. Eller som Gadamer uttrykker det: «Spillet pirring, den fascination det udøver, består nettopp i, at spillet bliver herre over den spillende» (Gadamer 2007:106). Lekens væremåte tillater ikke at den som leker forholder seg til leken som en gjenstand (Steinsholt 2001:46). Øksnes poengterer at lekens egentlige subjekt er leken selv, og at lek ikke er en aktivitet mennesker rår instrumentelt over (Øksnes 2010:181). Det å leke vil i følge henne si at de lekende faller hodestups inn i leken som holder dem fast, og at det i lek ikke er mulig å heve seg ut over det som lekes (Øksnes 2010:185). Som Gadamer poengterer hun at lek har «sitt eget hellige alvor»

---

38 Unntaket er kanskje barn som har preste foreldre. Jeg har døpt mine barns dukker, og jeg vet at andre prester også bidrar under dukkedåp i sine familier.

(Gadamer 2007:104, Øksnes 2010:182).

Dåpsleken som utspiller seg på trosopplæringen har flere av de kjennetegnene Øksnes og Steinholt fremhever som grunnleggende ved lek fra Gadamer. Dåpsleken kan sammenlignes med jaktlekene Wartofsky referer til (Wartofsky 1979:207). På linje med en jaktlek der det ikke blir skutt noen dyr blir det heller ikke døpt noen barn under dåpsleken. Det blir gjennomført en dåpshandling med de samme sekvensene som finnes i en gudstjeneste, men leken gjøres ikke for å være produktiv inn i den aktuelle praksisen. Leken er det Wartofsky betegner som en «offline»-aktivitet (ibid:208). Trosopplærerne leker ikke dåp med barna for at barna i nær fremtid skal være mor eller far i en dåp, en «online»-aktivitet (ibid.). Leken har ikke en instrumentell karakter av å være en øvelse, som under dåpssamtaler der en prest og dåpsforeldre over på en nært forestående dåp. Dåpsleken avhenger slik sett av de strukturene, reglene og praksisformene som eksisterer i «online»-aktiviteten, men den imaginære representasjonen som skapes i leken skjer ikke med henblikk på for eksempel en fremføring (Gadamer 2007:108). Den er en lek «for seg selv», der de lekende holdes fast i en lek som har sitt eget hellige alvor.

Sammenfattende vil jeg argumentere for at barnas deltagelse i dåpsleken fremmer mestring av kulturelle tegn og symboler (Vygotsky 1978:102, se også Johnsen 2014:234). Dåpsleken er en lek som omfatter bruk av primære artefakter som har vært del av en religiøs sosial praksis over lang tid. Det brukes ikke nye artefakter som bidrar til den samme typen spenninger og transformasjon som i skattejaktleken. Artefaktene som inngår i dåpsleken skaper en forestillingsverden som allerede er en etablert religiøs representasjon av virkeligheten. Gjennom en lek, som ikke gjøres som en direkte forberedelse til noe barna skal kunne eller fremføre, legger trosopplærerne til rette for at deler av det etablerte symbolske meningsinnholdet i artefaktene slår tilbake og blir gjort tilgjengelig for barna. Leken gjør på et vis de primære artefaktene som inngår i dåpen levende, og dette kan fremme en kroppsliggjort religiøs læring hos barna.

### **3.2.4. Kirkerommet**

Det jeg har gjort hittil i analysen av delproblemstilling to er å drøfte hvordan trosopplærerne bruker bibelfortellinger og lek, og hvordan disse artefaktene på ulike måter fungerer virkelighetskonstituerende. Det jeg ikke har drøftet er hvordan kirkerommet fungerer som medierende artefakt. Innenfor forskning på trosopplæringsreformen i Den norske kirke har det vært noe oppmerksomhet mot at menigheter i stadig større grad bruker kirkerommet som sted for sine trosopplæringsaktiviteter (Leganger-Krogstad 2008:138). Tendensen er at stadig flere av aktivitetene som tidligere fant sted i menighetssaler og kirkekjellere nå finner sted inne i kirkerommet (Johnsen 2008b:247).

Det å gjøre selve kirkerommet til gjenstand for analyse er i følge kirkearkitekturforsker Margunn Sandal noe som ofte blir oversett av teologer. Selv om det er der den religiøse praksisen finner sted er det sjelden at kirkerommet som fysisk sted blir reflektert over i følge henne (Sandal 2014:106): «I kyrkjeleg samanheng kan konsentrasjonen om liturgisk praksis få oss til å ta det rommet som handlingane går føre seg i, for gjeve» (ibid.). Sandals påpekning har relevans med hensyn til analysene jeg har gjort i artiklene. Det at jeg har definert undervisningspregede læringssituasjoner som analyseenhet, har gjort at jeg i liten grad har drøftet hvilke betydninger det kan ha at mye av trosopplæringen finner sted i kirkerommet.

I den følgende analysen vil jeg avgrense diskusjonen til hvordan kirkerommet brukes i Menighet 2. Begrunnelsen for dette valget er at jeg allerede har drøftet de artefaktene jeg anser som de mest virkelighetskonstituerende i Menighet 1. Barna i Menighet 1 presenteres for sentrale deler av den kirkelige representasjonskanon. De får se virkeligheten gjennom et sett med kroppsliggjorte representasjoner som fremstår «naturlig» for mennesker som over tid har levd med en kristent fortolket persepsjon av virkeligheten (jfr. Wartofsky 1979:207). Jeg fortolker Menighet 1 sin bruk av kirkerommet som kongruent med det som skjer i den religiøse praksisen, i liturgien (Sandal 2014: 108,125). Dette er imidlertid ikke tilfelle i Menighet 2. Som jeg tidligere har gjort rede for benytter trosopplærerne i Menighet 2 i liten grad artefakter som viser inn mot en definert religiøs forestillingsverden og etablerte religiøse praksiser (kryssref.3.1.3). Skepsisen deres mot etablerte religiøse praksiser kommer også til uttrykk gjennom deres måte å bruke kirkerommet på. Mitt analytiske fokus vil i det følgende være å undersøke hvordan kirkerommet blir brukt under trosopplæringssamlingene, og hvordan bruken av kirkerommet fungerer virkelighetskonstituerende. For å drøfte hvordan kirkerommet i Menighet 2 fungerer som artefakt, vil jeg først gi en beskrivelse av kirkerommet der trosopplæringen finner sted.

Kirkerommet i Menighet 2 har flere likhetstrekk med Sandals beskrivelse av Bragernes kirke (Sandal 2014:110-114). Som Bragernes kirke er Menighet 2 en langkirke i nygotisk stil fra slutten av 1800-tallet.<sup>39</sup> Kirkeskipets sentrale akse går fra våpenhuset og helt frem til alteret. Denne bevegelsen fremover mot alteret blir i tillegg støttet av høyreste og slanke knippepilarer, som samtidig bidrar til å dele kirkerommet i tre; midtskip og to sideskip (ibid:111). Sandal fremhever at ingen trenger å fortelle oss hva vi skal gjøre når vi kommer inn i et slikt arkitektonisk kirkerom. Benkene inviterer de som kommer på gudstjeneste til å sette seg ned på rekke og rad. «Kroppane våre veit det, i det dei kjem inn i rommet, og som regel lystrar dei

---

39 I perioden 1850-1910 ble det bygd 720 nye kirker, og mange av disse var langkirker i nygotisk stil (Sandal 2014:110). Jeg vurderer det ikke som å svekke anonymiteten til Menighet 2 at jeg gir en arkitektonisk beskrivelse av kirkebygget og kirkerommet.

rommet sine føringar utan vidare refleksjon» (ibid:112).

Når kroppene er på plass i benkeradene blir det – i følge Sandal – tydelig hva som er fokuspunktene i rommet. Både altertavlen, døpefonten og prekestolen er plassert hevet over menigheten. Under en gudstjeneste gir dette alle anledning til å følge med på prekenen, dåpen og nattverden, og samtidig fører innredningen av rommet til at de som sitter i benkene får et avstandsperspektiv til det som skjer. Sandal er av den oppfatning at den arkitektoniske organiseringen blir styrende for gudstjenestene som finner sted i rommet. Rommets avstandsskapende og høystemte karakter bidrar til å gjøre gudstjenestene høystemte. «Her er Guds transcendens, det høgstemte, ‘noko meir’ enn den grå kvardagen» (ibid.113).

Sandals beskrivelse av hva rommet inviterer til er i kontrast til hvordan kirkerommet blir brukt i Menighet 2. Under trosopplæringssamlingene er det høystemte og avstandsskapende ved kirkerommet ikke fremtredende. Jeg vil både belyse hvordan barna bruker kirkerommet på eget initiativ og hvordan trosopplærerne legger til rette for at barna skal bruke kirkerommet. Hver trosopplæringsamling i Menighet 2 begynner med et måltid som finner sted under galleriet, nederst i kirkerommet. Etter måltidet trenger trosopplærerne ofte litt tid for å gjøre i stand til neste aktivitet, som for eksempel å finne frem lerretene barna malte på forrige gang (jfr. Johnsen 2008a). I mellomrommet mellom måltidet og den påfølgende aktiviteten får barna gjøre det de ønsker i kirkerommet. Det som ofte skjer er at en god del av barna løper ned midtgangen og frem til korpartiet. Der klatrer noen av dem på gelenderet på prekestolen, noen balanserer på alterringen og flere ganger legger de seg ned på gulvet inne i alterringen. Der blir de liggende og prate og le sammen, og innimellom stikker de hodene sine ut mellom sprinklene i alterringen for å se hva som skjer andre steder i kirkerommet.

Det at barna tar i bruk korpartiet kan tolkes som et resultat av de føringene rommet legger til rette for. Som Sandal understreker fører kirkerommets arkitektur hele rommet fremover. Korpartiet er det naturlige fokuspunktet, og det kan være en av grunnene til at barna vil leke der når de har mulighet. Min fortolkning er at barnas bruk av korpartiet minner om hvordan barn leker på en lekeplass. På lekeplasser pendler barn gjerne litt hit og dit mellom de ulike lekeapparatene (Øksnes 2010:184). Etter en stund med aktiv lek samler de seg ofte i sandkassa, eller lager en hytte der de er litt skjult for de voksne (Ibid.:153). Noe av det samme skjer når barna befinner seg i korpartiet. Helt konkret tar de i bruk prekestolen og alterringen som sklie og klatrestativ, og leken nede i alterringen minner om den typen lek barn har i en sandkasse eller i en lekehytte. Korpartiet fremstår som et fristed der barna leker, snakker og slapper av mens trosopplærerne er opptatt med andre gjøremål.

Barnas lek inne i alterringen, står i sterk spenning til at den romlige organiseringen av

arkitekturen i følge Sandal formidler «at det er presten som ordnar med dei guddommelege tinga, og desse tinga er på avstand frå, og heva over, kyrkjelyden» (ibid). Trosopplærerne kunne gitt barna restriksjoner med hensyn til å leke ved alteret. I Menighet 1 får ikke barna lov til å gå inn bak alterringen. Trosopplærerne irttesetter dem som forsøker å gå på, stå på og klatre på alterringen. På denne måten får barna del i en religiøs persepsjon av virkeligheten der alteret har en spesielt opphøyd status som først og fremst prestens sted, og ikke et sted for barn og lek. Trosopplærerne i Menighet 2, derimot, oppfordrer barna til å ta i bruk hele kirkerommet. Barna møter ikke restriksjoner på at de klatrer på inventaret i kirkerommet og leker i korpartiet. Det er snarere slik at denne typen kroppslig interaksjon med kirkerommet er del av de aktivitetene trosopplærerne initierer. Som jeg beskriver i Artikkel 5 innledes den avsluttende gudstjenesten med en prosesjon der barna kommer frem fra ulike steder i kirkerommet og gjør hver sin lille bevegelsesdans, som å ake seg ned på gelenderet på prekestolen og balansere på alterringen (Johnsen 2014:172). Disse bevegelsesdansene er et resultat av at trosopplærerne og barna har brukt flere trosopplæringssamlinger på å finne ut hvordan de kan bevege seg i kirkerommet (kryssref 3.1.3). Isteden for å ta imot invitasjonen fra benkene om å sette seg ned (jfr. Sandal 2014:112), kryper trosopplærerne og barna over benkeradene fra første til siste benk.

Trosopplærerne legger til rette for at barna skal bruke kirkerommet på eget initiativ og sammen med trosopplærerne, uten at de gjør tilgjengelig sekundære representasjoner av hvordan kirkerommet vanligvis brukes, for eksempel på gudstjenester. I motsetning til i Menighet 1 får ikke barna en «oppskrift» på hvordan de er forventet å bruke kirkerommet. Trosopplærerne forteller heller ikke bibelfortellinger med symbolsk relevans for aktiviteter som består i å klatre i kirkerommet.

Som da vi holdt på med dans...ungene som helt fysisk inntar hele kirkerommet, hvor de får lov til å gå bak alterringen. Altså, jeg vet ikke må man kjenne historien om Sakkeus for å oppleve at man er del av noe større når man får gå hvor som helst i et kirkerom. Og at man er velkommen i et rom hvor ungene vet at ting handler om Gud (Menighet 2, intervju med trosopplærer 25.06.2008).

Min tolkning av aktivitetene som finner sted i kirkerommet i Menighet 2 er at de fungerer perseptuelt forskjellig for personer som har utstrakt erfaring med kirkelige praksiser og de som ikke har det. For trosopplærerne kan det å se barna klatre på prekestolen og alterringen mediere en ny og annerledes religiøs virkelighet. Flere ganger i løpet av feltarbeidet i Menighet 2 observerte jeg hos trosopplærerne – og hos meg selv – at vi voksne ble emosjonelt berørte av at barna bevegde seg så ubesværet i kirkerommet. Den emosjonelle reaksjonen var spesielt sterk

under og etter avslutningsgudstjenesten. Da jeg spurte en av trosopplærerne hvorfor hun trodde at gudstjenesten virket sterkt inn på oss voksne, sa hun:

Jeg tror det gjør noe med voksne å bare se barn i aksjon. At det gjør noe med oss å feire gudstjeneste på en annen måte. At vi står på andre steder. At vi sitter i kortrappa. Når en gjør ting på en annen måte så opplever en noe annet. Barna hadde en så stor og viktig plass, og de virket så fornøyde og så komfortable med det de gjorde (...). Og at en selv blir satt litt på plass fordi en tenker jo at det er høymessen og den voksne gudstjenesten som gir rom for refleksjonen og stillheten og roen og helligheten. Rom for den der store transcendentte opplevelsen, og så tror jeg plutselig at mange opplevde at gudstjenesten gav alle et veldig stort alvorsrom (Menighet 2, intervju med trosopplærer 26.06.2008).

Trosopplæreren beskriver at det som virker sterkt er at gudstjenesten blir gjort på en annen måte enn det som er vanlig. Det uvanlige består i følge henne i at barna har en stor og viktig plass i gudstjenesten, og at de voksne må stå, sitte og gjøre andre ting enn de ellers gjør i kirkerommet. Gudstjenestens forskjellighet bidrar etter hennes oppfatning til å åpne et rom for en stor opplevelse av transcendens.

Min fortolkning er at både trosopplærernes og min egen følelsesmessige reaksjon skyldes at den symbolske kunnskapen som er distribuert i kirkerommet som primært artefakt er tilgjengelig for oss gjennom å ha levd i den religiøse sosiale praksisen over tid. Fordi vi har vært en del av gudstjenestelige og kirkelige aktiviteter i en årrekke vet vi mer eller mindre bevisst hvilke symbolske meninger som er sedimentert, akkumulert og deponert i tingene som er i kirkerommet (kryssref. 3.2.). Når barna stuper kråke i midtgangen og leker hytte bak alterringen kan personer som jevnlig går på gudstjeneste gjenkjenne dette, følelsesmessig og kroppslig, som et radikalt brudd på avstandsperspektivet kirkerommet vanligvis brukes til å mediere. Siden kroppene jevnlig har lystret benkenes invitasjon om å sitte ned på rekke og rad kan det å krype over benkene mediere en religiøs virkelighet som er ny og uventet.

De måtene trosopplærerne legger til rette for at barna – og alle andre som er tilstede på gudstjenesten – skal bruke kirkerommet, kan åpne muligheter («affordances») ved kirkerommet som hittil har vært lukket («constraints») (jfr. Wertsch 1998:39 og Afdal 2013:154). Det at barna gjør aktiviteter de ellers gjør på lekeplassen i kirkerommet tolker jeg som en medierende handling. Ved å leke og bevege seg i kirkerommet etablerer de en religiøs virkelighet der det guddommelige og det menneskelige blir tett forbundet. Barnas aktiviteter griper inn i og transformerer kirkerommet på en måte som skaper muligheter for å erfare den grå hverdagen som «noko mein», som Guds transcendens (jfr. Sandal 2014:113).



Som jeg viser i Artikkel 4 består medierte handlinger av en rekke forskjellige egenskaper (Johnsen 2013a:102-103). Lekeplasslek i alterpartiet og klatring over kirkebenkene er handlinger der aktørene bruker kirkerommet på måter som står i sterk spenning til hvordan det historisk sett har blitt brukt. Trosopplærerne og jeg selv ble religiøst berørt av leken og bevegelsene, men handlingene i kirkerommet trenger ikke å bidra til transcendenserfaringer. Det er like sannsynlig at bruken trosopplærerne legger til rette for kan skape motstand og konflikt innad i menigheten. Dette vil jeg komme tilbake til mot slutten av diskusjonen av den tredje delproblemstillingen (kryssref. 3.4.5). Det jeg vil gi analytisk oppmerksomhet i det følgende er hvilket potensiale det er for at leken og bevegelsene i kirkerommet kan mediere en religiøs virkelighet for barna som deltar på trosopplæringen i Menighet 2.

Jeg har pekt på at trosopplærerne og jeg selv ble berørt av barnas lek og bevegelser i kirkerommet fordi vi kjenner de symbolske meningene som er distribuert i prekestolen og alterringen. Denne forutsetningen er ikke nødvendigvis til stede hos barna som deltar på trosopplæring i Den norske kirke. Majoriteten av barna som deltar er relativt ukjente med kirkelige tradisjoner, og de har ikke nødvendigvis vært på så mange gudstjenester i sitt liv. For dem trenger ikke det å leke innenfor alterringen eller å krype over kirkebenkene å være en opplevelse av å gjøre noe helt annet. Det kan snarere være at de opplever at de gjør det samme i kirkerommet som de gjør ellers i hverdagen. Opplevelsen av at leken og bevegelsene representerer et overskridende brudd med kirkerommets etablerte bruk, forutsetter at barna i tilstrekkelig grad har erfart det avstandsskapende i å måtte lystre benkenes invitasjon til å sette seg ned på rekke og rad.

Spørsmålet om leken og klatringen kan mediere en religiøs virkelighet er et tema trosopplærerne i Menighet 2 snakker sammen om etter en av trosopplæringssamlingene der barna hadde lagd hver sin «runde» i kirkerommet. I løpet av samtalen sier en av dem: «Men, for de som ikke har en kristen bakgrunn, blir dette bare en ny form for bevegelse i et kirkerom? Gir vi en gave til de voksne via barna?» Til dette svarer en av de andre trosopplærerne at hun vil «finne ut hvor lite tema går det an å ha og at det likevel er trosopplæring». Hun sier at i denne trosopplæringen «insisterer vi på at det er teologi i handling». Den andre trosopplæreren sier at hun ikke er sikker, men at «det kan være at det er nok med kropp, og vi ikke trenger å si hva meningen er» (Observasjonsrapport 3, 06.03.2008). Samtalen viser at trosopplærerne er oppmerksomme på at det å klatre og krype i kirkerommet ikke trenger å mediere en religiøs virkelighet for barn med liten kirkelig erfaring. De ser at aktivitetene de legger til rette for i kirkerommet ikke nødvendigvis har et religiøst overskridende potensiale for barna. Det virker imidlertid ikke som om dette er det viktigste for dem. Objektet for aktivitetene de initierer i

kirkerommet er som nevnt ikke primært motivert med hensyn til barnas religiøse læring, men av å transformere nedarvede kirkelige og teologiske forestillinger og sosiale praksiser (kryssref. 3.2.3). Slik jeg fortolker samtalen er det ikke hovedsakelig for barnas del trosopplærerne vil finne ut hvor lite tema det er mulig å ha og likevel kalle det for trosopplæring. Trosopplærerne insisterer på at det er teologi i handling, fordi de vil lære seg selv og andre voksne noe nytt om Guds transcendens.

En av trosopplærerne uttrykker at barna ikke trenger å kjenne til historien om Sakkeus for å oppleve at de er del av noe større når de får lov til å gå hvor de vil i et kirkerom. Uttalelsen kan tolkes som at barn kan få tilgang til de symbolske betydningene som er distribuert i artefaktene i kirkerommet gjennom å klatre på for eksempel prekestolen. Dette er et synspunkt som har støtte hos blant annet Leganger-Krogstad (Leganger-Krogstad 2012:75). Hun fremhever at «i sosiokulturell sammenheng kan man si at læring sitter i veggene», og at kunnskap er «distribuert i praksisformer, i bygg, i symboler, i interiør, i riter og gjenstander og skikker ut over det språklige» (ibid.). Selv om jeg deler Leganger-Krogstads teoretiske perspektiv på at kunnskap er distribuert i gjenstander og praksisformer, vil jeg legge vekt på at kunnskap som er akkumulert, sedimentert og deponert i kirkerommet må gjøres tilgjengelig og mestres for å fungere medierende (jfr. Afdal 2013:159). Dersom trosopplærerne hadde fortalt barna fortellingen om Sakkeus som klatret opp i et morbærtre for å se Jesus, hadde de åpnet muligheter for at barna kunne oppleve det å klatre på prekestolen som noe mer enn lekeplasselek. Fortellingen om Sakkeus kunne gjort tilgjengelig noe av kunnskapen som ligger i kirkerommets vegger, og bidratt til at klatreaktivitetene hadde fått en religiøst overskridende dimensjon ikke bare for trosopplærerne, men også for barn uten mye kirkelig erfaring.

Det å legge vekt på at kunnskap må gjøres tilgjengelig for å fungere medierende kan på den andre siden gi inntrykk av at medieringsprosesser kan kontrolleres. Som jeg viser i flere av artiklene kan trosopplærerne fortelle bibelfortellinger med en intensjon om hva de ønsker at fortellingen skal mediere, uten at de har kontroll på hvilke virkeligheter fortellingen medierer til ulike barn. Barna hører og deltar i fortellingene med de erfaringene og forutsetningene de har med seg fra andre aktivitetssystemer. For trosopplærere kan for eksempel fortellingen om at Jesus lider frivillig på korset for våre synder være en håpsfortelling, men for barn som har vært utsatt for overgrep kan det være en fortelling som gjør det vanskelig å si fra om uretten som begås mot dem (Johnsen 2010:237).

Trosopplærerne i Menighet 2 velger å si minst mulig til barna om hva som er meningen med aktivitetene de deltar i. De vil at barna skal leke i kirkerommet uten å gi dem føringer på hvordan klatringen skal fortolkes. I en av av de få samtalene som fant sted mellom

trosopplærerne og barna ble det synlig at klatring og kryping kan etablere en religiøs virkelighet selv om aktivitetene skjer uten noen former for undervisningspregede læringssituasjoner. Etter den tredje trosopplæringssamlingen der barna og trosopplærerne hadde laget sine egne «runder» i kirkerommet, finner følgende samtale sted:

Trosopplærer: Hva er forskjellen mellom en gudstjeneste og en forestilling?

Barn 1: Gudstjeneste, da bruker man ikke kroppen så mye.

Barn 2: Presten bruker kroppen på gudstjeneste.

Barn 3: ... snakker mer om Gud på gudstjeneste.

Trosopplærer: Hva synes dere denne forestillingen handler om?

Barn 4: Gud.

Trosopplærer: Gud?

Barn 4: Ja, vi beveger oss slik Gud beveger seg i himmelen. Litt sånn stille. Og noen ganger sånn rastløst. Det gjorde han i alle fall da han var liten (Observasjonsrapport 3, 06.03.2008).

Barnas svar viser tilbake at en gudstjeneste kan formidle at det er presten som ordner med de guddommelige tingene (Sandal 2014:113). Barna som deltar i samtalen med trosopplæreren har nok erfaring med gudstjenester i Den norske kirke til å vite at det først og fremst er presten som bruker kroppen under en gudstjeneste, og at presten snakker mye om Gud. I tillegg kommer det frem i samtalen at aktiviteter som involverer klatring og kryping i kirkerommet kan fungere religiøst medierende. Det å rulle kråke i midtgangen, balansere på alterringen og skli på prekestolen kan mediere sekundære representasjoner av at Gud beveger seg i himmelen som et barn.

Sammenfattende bekrefter analysen at trosopplærerne praktiserer en forståelse av læring som kan betegnes som kunnskaping. Jeg fortolker trosopplærernes bruk av kirkerommet som del av deres intensjon om å bidra til å transformere teologiske forestillinger og kirkelige praksisformer (kryssref. 3.1.3). Trosopplærernes tilnærming til kirkerommet ligger etter min oppfatning tett på Wartofskys beskrivelse av perseptuelt redefinerende kunst. Som kunstnere reutdanner oss perseptuelt («reeducates us perceptually») ved å fremstille andre bilder av virkeligheten enn de som er kulturelt dominerende (Wartofsky 1979:207), bidrar trosopplærerne til å redefinere kirkerommet perseptuelt ved å tillate – og ved å ta initiativ til – at det blir brukt på måter som bryter med kulturelt etablerte normer. Jeg har gjennom analysene argumentert for at redefineringen trosopplærerne initierer vil fungere forskjellig for personer med kjennskap til kunnskapen som er distribuert i kirkerommets artefakter, og de som ikke har en slik form for

kunnskap. For personer som har erfaring med en religiøs representasjonskanon der gudstjenestedeltagerne befinner seg på avstand fra de religiøse handlingene som skjer i korpartiet, kan medierende handlinger som bruker kirkerommet til hverdagslig lek åpne for en perseptuell redefinering. De kulturelt etablerte forventningene om hvordan kirkerommet skal brukes, skaper muligheter for å oppleve barns klatring i kirkerommet som en overskridende religiøs erfaring. For personer som derimot har lite erfaring med religiøse praksiser i et kirkerom, kan hverdagslig lek mediere at det er mulig å gjøre det samme i kirkerommet som på en lekeplass. En slik erfaring kan betegnes som verdifull selv om den ikke nødvendigvis bidrar til å etablere en religiøs mediert virkelighet.

### ***3.4. Identifiserings- og forhandlingsprosesser***

I denne delen skal jeg drøfte avhandlingens tredje delproblemstilling: Hvordan kan læringssituasjonene som finner sted på trosopplæring og gudstjenester bidra til religiøse identifiserings- og forhandlingsprosesser? Dette spørsmålet er lite eksplisitt behandlet så langt, men religiøs identitetsdannelse er et underliggende spørsmål på tvers av problemstillingene jeg drøfter i artiklene (Johnsen 2012a:138, Johnsen 2013a:110, 117-118 og Johnsen 2014:166-168). Begrunnelsen for at jeg i det følgende vil utdype spørsmålet om læringssituasjoner i trosopplæringen i Den norske kirke kan bidra til religiøse identifiserings- og forhandlingsprosesser, er fordi utvikling av religiøs identitet i mindre grad enn tidligere forstås som en del av religionsundervisningen i skolen, og fordi Den norske kirke har definert religiøs identitet som en av målsetningene ved trosopplæringen (kryssref. 1.1).

Som jeg har gjort rede for innledningsvis betegner jeg dette forskningsprosjektet som et normativt prosjekt. Det å gjøre normativ forskning er ikke nødvendigvis det samme som å gjøre preskriptiv forskning (kryssref 1.2). De to foregående analysene vil jeg betegne som normative i den forstand at de bidrar med nye og kritiske måter å se og forstå eksisterende sosiale praksiser på. I denne siste analytiske diskusjonen vil jeg mer nærme meg det preskriptive. Jeg kommer ikke til å utvikle konkrete forslag til hvordan trosopplæring kan utføres, men jeg vil bruke teorier som gir meg analytiske redskaper til å drøfte om Menighet 1 og Menighet 2 legger til rette for læringsdesign som kan fungere religiøst identitetsdannende. Det å drøfte om læringssituasjonene kan bidra til at barna utvikler en religiøs selvforståelse, vil jeg betegne som mer normativt enn å drøfte hvilke forståelser av læring som praktiseres i menighetene og hvordan religion medieres gjennom bruk av artefakter. Diskusjonene vil som i det foregående være i tett relasjon til de empiriske funnene i artiklene, men jeg vil i tillegg trekke inn noe empirisk forskning på trosopplæring for konfirmanter.

Årsaken til at jeg bruker begrepet *religiøse identifiserings- og forhandlingsprosesser* er at jeg

tilnærmer meg religiøs identitetsdannelse med andre teorier enn psykologisk orientert teorier om religiøs utvikling (se for eksempel Fowler 1996, Dykstra og Parks 1986, kryssref.1.4). Jeg kommer ikke til å relatere diskusjonene om identitet til individfokusede religionspsykologiske teorier. Isteden for psykologiske teorier vil jeg bruke, drøfte og utvide Wengers sosio-kulturelle læringsteori. Konkret kommer jeg først til å presentere det læringsdesignet («educational design») som i følge Wenger kan bidra til at utdannende virksomhet skal fungere identitetsdannende (Wenger 1998:263-279). Dette læringsdesignet vil jeg deretter bruke som et analytisk redskap for å drøfte i hvilken grad trosopplæringen i Menighet 1 og Menighet 2 er designet for å fremme religiøs identitetsdannelse hos barn. Mot slutten av analysen vil jeg trekke inn noe av kritikken som aktivitetsteoretikere har reist mot Wengers forståelse av læring (Engeström 2005, Engeström 2007, Fuller 2007, Jewson 2007). Denne kritikken vil jeg bruke for å drøfte hvilke implikasjoner de kritiske innspillene til Wengers teori kan ha for analyser av religiøse identifiserings- og forhandlingsprosesser i sosiale praksiser.

I den aller siste delen av analysen vil jeg ekspandere det teoretiske tilfanget ved å bruke momenter fra Gert Biesta fenomenologisk inspirerte pedagogiske filosofi. Biesta bruker ikke identitetsbegrepet. Etter hans oppfatning impliserer spørsmål om identitet som regel en instrumentalisering som reduserer andre til et objekt som en definerer sin forskjellighet i forhold til (Winther 2011). Biesta er opptatt av hvordan undervisning kan legge til rette for at barn og unge kan komme frem med sine egne unike stemmer, og for å utvikle teori om dette bruker han blant annet begrepet *subjektivering* (Biesta 2012). For å utvide Wengers begrep om identitetsdannelse vil jeg trekke inn deler av Biestas perspektiver på subjektivering som uforutsigbare hendelser i fellesskap der ingen har noe til felles («the community of those who have nothing in common») (Biesta 2006:55).

Det er teoretisk ukonvensjonelt å kombinere perspektiver fra sosio-kulturell læringsteori, slik som Wenger, med fenomenologisk filosofi, slik som Biesta (Johnsen 2013a:239). Begrunnelsen for at jeg har valgt Wengers teori for å drøfte religiøs læring og identitetsdannelse er at teorien gir meg analytiske redskaper til å drøfte om læringsaktiviteter som finner sted på trosopplæring kan bidra til at barn blir kyndige praktikere i for eksempel gudstjenester (Johnsen 2014:152). Begrunnelsen for at jeg velger å bruke Biesta i tillegg til Wenger er at jeg ikke vil argumentere for at læringsbaner inn mot sentral deltagelse er en nødvendig del av en religiøs læringsprosess. For å beskrive hvordan trosopplærere kan legge til rette for religiøs læring uten å legge som et teoretisk premiss at de lærende skal ledes inn i et praksisfellesskap som deler engasjement, oppgave og repertoar, vil jeg la teorier som på mange måter er uforenlige stå ved siden av hverandre.

På samme måte som jeg har brukt Sfard, Pavvola og Hakkarainen samt Wartofsky, vil jeg bruke Wenger og Biesta på måter som overskrider deres opprinnelige teoretiske bruksområde.

### 3.4.1 Identifisering og forhandlingsåpenhet

I Artikkel 5 drøfter jeg gudstjenester som inngår i trosopplæringen i Menighet 1 og Menighet 2. Jeg drøfter spesielt om deltagerposisjonene barna plasseres i åpner for læringsbaner inn mot sentral deltagelse i menighetenes gudstjenestelige praksisfellesskap. Jeg berører spørsmålet om religiøse subjektiveringsprosesser ved å ta opp at Wenger vektlegger at deltagelses- og reifiseringsprosesser er komplementære prosesser som interagerer og forutsetter hverandre (Johnsen 2014:165). Deltagelse og reifisering er ikke i følge Wenger dikotome motsetninger, men to sider som begge har betydning for hvordan vi erfarer oss selv og hvilken identitet vi utvikler i forhold til et praksisfellesskap (ibid.:166).

Denne interaksjonen mellom reifisering og deltagelse utdyper Wenger gjennom å drøfte identitet som konstituert av for det første *identifisering* («identification»), og for det andre av *forhandlingsåpenhet* («negotiability»). Wenger betegner identifisering som erfaringer og materiale som de lærende bruker for å danne en identitet i forhold til et praksisfellesskap. Identifisering består av å investere av seg selv i relasjoner som bidrar til både tilnytning og differensiering (Wenger 1998:188). Det er en prosess der det å tilhøre en sosial praksis («modes of belonging») gradvis blir en konstituerende del av de lærendes identitet. Slike prosesser etablerer i følge Wenger distinksjoner mellom «oss» og «de andre». Wenger nevner nasjonalitet som eksempel. Det å skille ut en gruppe innbyggere i en region som en egen nasjon, er i følge Wenger noe som bidrar til skillelinjer, og slike skillelinjer kan igjen fungere identifiserende for de som etterhvert knytter tilhørighet til den etablerte nasjonen (ibid.:191). Identifiseringsprosesser er imidlertid kun det ene elementet som inngår i å forme en identitet. Det andre aspektet ved identitet betegner Wenger forhandlingsåpenhet (ibid.:197). Forhandlingsåpenhet involverer i hvilken grad de lærende har innflytelse på meningsinnholdet de involveres i gjennom å delta i et praksisfellesskap (Wenger 1998:188). Forhandlingsåpenhet referer til det å ha muligheter, ferdigheter og legitimitet til å bidra, og til å ta ansvar for, å utforme det som har betydning innenfor en bestemt sosial konfigurasjon (ibid.:197).

Identifiserings- og forhandlingsaspektene ved identitetsdannelse er noen ganger parallelle prosesser, men Wenger understreker at de er to distinkte prosesser. På samme måte som identifisering defineres i forhold til å tilhøre et praksisfellesskap, definerer Wenger forhandlingsåpenhet med hensyn til hvilke posisjoner vi har innad i disse sosiale konfigurasjonene. Helseforsikringskonsulentene Wenger har studert identifiserer seg for eksempel til en viss grad med firmaet de jobber i, men de har en lav grad av forhandlingsåpenhet med

hensyn til arbeidet de utfører. Konsulentene saksbehandler forsikringer uten å vite hvilke betydninger som ligger til grunn for saksbehandlingsverktøyet de bruker (ibid.:198). For å konkretisere hva identifisering og forhandlingsåpenhet kan innebære i andre situasjoner enn i et helseforsikringsselskap har Wenger formulert et læringsdesign i fire punkter. Disse punktene vil jeg som nevnt bruke for å drøfte identitetsdannelse i trosopplæring i Den norske kirke.

Det første punktet er *utdanningsmessig engasjement* («educational engagement») (ibid.:271). For at de lærende skal tilnærme seg det en læringssituasjon sikter mot, er det i følge Wenger nødvendig at de lærende opplever at de kan investere av seg selv i et praksisfellesskap. Til forskjell fra i et tradisjonelt klasserom der alle lærer det samme, vil deltagere i et praksisfellesskap bidra på en rekke forskjellige måter. I følge Wenger vil det den enkelte bidrar med bli materialet den enkelte bygger sin identitet med. Det de lærer er det de får muligheten til å bidra med i fellesskapet. Wenger påpeker at bortsett fra på skolen er det slik det meste av læring finner sted. I de fleste praksisfellesskap er læring og identitet prosesser som skjer gjennom å være engasjert i sosialt betydningsfulle aktiviteter (ibid.:271).

Det andre punktet Wenger fremhever er *utdanningsmessig forestillingsevne* («educational imagination») (ibid.:272). Det er ikke tilstrekkelig at en utdanning tilbyr et sted for engasjement («a locus of engagement»). Dersom hensikten med en utdanning ikke bare er å forberede barn og unge på å utføre bestemte oppgaver, men å gi dem en fornemmelse av de mulige læringsbanene som inngår i et praksisfellesskap, må utdanningen i følge Wenger bidra til å utvikle de lærendes forestillingsevne. De som utdannes må bli i stand til å utforske hvem de er, og hvem de ikke er, og hvem de kan være. Identifisering og forhandlingsåpenhet innebærer å utvide bildene en har av hvor en kommer fra, hvor en kan komme til å utvikle seg og hvem en kan være i verden (ibid.). Det handler om å se på seg selv og sin situasjon med nye øyne, og om å bli gjort oppmerksom på de ulike måtene det er mulig å fortolke livet på. Identitetsdannelse er i den forstand å legge til rette for å skape økt selvbevissthet (ibid.:272-273). Wenger påpeker at mye utdannende virksomhet har et stort fokus på å dekke store stoffmengder, og på å komme gjennom læreplanen. Med hensyn til identitetsdannelse er ikke dette det viktigste. Det er mer avgjørende at det de møter i utdanningen kan fungere identitetstransformerende («identity-transforming») (ibid.).

Det tredje punktet i Wengers læringsdesign er *utdanningsmessig balansering* («educational alignment») (ibid. 273). Gjennom lokalt engasjement og en vidtfavnende forestillingsevne kan utdanning gi barn og unge en god forståelse av seg selv, men det kan fortsatt være utfordrende for dem å handle i forhold til dette når de er i kontekster utenfor praksisfellesskapet (ibid.:273). Wengers oppfatning er at utdanning må gi barn og unge erfaringer i å delta på de

samfunnsområdene utdanningen er tenkt å lede til (ibid.:274). Utdanning må inneholde aktiviteter som har konsekvenser ut over læringssituasjonene utdanningen består av. Utdanningsmessig balansering handler om å legge til rette for at de som er under utdanning går ut av utdanningsinstitusjonen og prøver ut ulike måter de kan være i verden på. For mange vil erfaringen være at det i mange saker er avgjørende å kunne balansere mellom motsetningsfylte perspektiver (ibid.:275).

Det fjerde punktet Wenger fokuserer på er *utdanningsmessige ressurser*. Utdanninger må ikke være isolerte læringsfellesskap. For å fungere utdannende må utdanning ha en tett kobling til praksisfellesskapene utenfor læringssituasjonene. Det som ofte skjer i følge Wenger er at det lages aktiviteter for nykommerne, og at disse er avsondret fra de ordinære aktivitetene i praksisfellesskapet (ibid.: 275). Selv om det kan være gode grunner til å beskytte nykommere fra for eksempel maktkamper som finner sted mellom de sentrale deltagerne, er det å segregere «de nye» («newcomers») fra «de gamle» (old-timers») uheldig (ibid.). Adskillelsen gjør at praksisfellesskapet går glipp av de dynamiske bidragene som ofte kommer fra dem som har minst erfaring. Det kan være at nykommerne prøver ut noe ganske nytt, men dette får ikke effekt inn i praksisfellesskapet siden det foregår utenfor de etablerte praksisene (ibid.:276). Wenger oppfordrer til maksimere, fremfor å minimere, interaksjon mellom praksisfellesskapets «nye» og «gamle» medlemmer.

Wenger peker på læreren som en av de viktigste ressursene i et utdanningsforløp. Det som skjer i mange utdannende virksomheter er at lærerne må forholde seg til svært store klasser. I slike situasjoner har ikke læreren mulighet til å være noe annet enn en tradisjonell underviser. Læreren blir en representant for en institusjon, en som overholder kravene som defineres i pensum. Denne institusjonelle rollen er i følge Wenger utdanningsmessig kontraproduktiv fordi den ikke gir barn og unge kontakt med lærerens levde identitet (ibid. 276). Wengers oppfatning er at lærere bør tone ned det å representere en institusjon. Det barn og unge trenger for å utvikle tilhørighet til et praksisfellesskap, er lærere som er villige til å invitere dem inn i det å være en voksen deltager i det aktuelle praksisfellesskapet. Wenger oppfordrer ikke til å være en rollemodell i en idealisert utgave. For å legge til rette for at barn og unge knytter tilhørighet til et praksisfellesskap bør læreren vise dem hva det vil si å være en deltager i et praksisfellesskap på en autentisk måte (ibid.:277).

### 3.4.2 Identitetsdannende erfaringer

Jeg vil nå bruke de fire punktene for å drøfte hvordan trosopplæringen i Menighet 1 og Menighet 2 kan bidra til religiøse identifiserings- og forhandlingsprosesser. Det første punktet Wenger fremhever er at den utdannende virksomheten må gi de lærende mulighet for utdanningsmessig



engasjement i sosialt betydningsfulle aktiviteter i praksisfellesskapet. Siden gudstjenester er en av de sosialt betydningsfulle aktivitetene for Den norske kirke, er det etter min oppfatning sentralt å analysere hvordan det legges til rette for at barn deltar i gudstjenester som inngår i trosopplæringen.

I Artikkel 5 fremkommer det at gudstjenesten i Menighet 1 legger til rette for to former for deltagelse. Gudstjenesten varierer mellom å plassere barna i deltagerroller som gjør dem til legitime perifere deltagere, og i deltagerroller som gjør barna til marginale ikke-deltagende deltagere i gudstjenesten. Deltagerrollene barna får i gudstjenesten har sammenheng med at Menighet 1 både har utviklet enkelte reifiserende prosedyrer som peker ut av det gudstjenestelige praksisfellesskapet og andre prosedyrer som peker inn mot sentral deltagelse i praksisfellesskapet. De reifiserende prosedyrene som peker ut av gudstjenesten, slik den historisk er fremforhandlet som en relativt stabil sosial praksis, er å plassere barna på rekke og rad i koret mens det foregår en liturgisk handling bak dem, å synge sanger som ikke ellers synges i gudstjenester og å dramatisere en bibelfortelling på en måte som gir assosiasjoner i retning av skoleforestillingsgenren. Det å delta i disse aktivitetene bidrar til læring, men aktivitetene legger ikke til rette for at barna får muligheten til å investere av seg selv sammen med andre som er opptatt av å delta i samme oppgave, gudstjenesten. Siden det barna gjør ikke er del av de konstituerende delene av gudstjenesten, kan de reifiserende prosedyrene legge til rette for at trosopplæringsbarna utvikler en religiøs identitet som ikke-deltagende deltagere eller perifere gjester i praksisfellesskapets gudstjenester (jfr. Johnsen 2014:166).

De reifiserende prosedyrene Menighet 1 har utviklet som peker inn mot å bli en sentral deltager i praksisfellesskapet, er aktivitetene som gjør barna til legitime perifere deltagere. Under gudstjenesten i Menighet 1 utmerker prosesjonen og involveringen av barna i etterkant av dåpshandlingen seg som steder der barna deltar med oppgaver som er sosialt betydningsfulle innenfor gudstjenesten. Barna kan gjennom å delta i disse aktivitetene engasjere seg selv i noe av det gudstjenesten sikter mot. I disse aktivitetene støtter lærings- og identitetsprosessene det legges til rette for opp under hverandre. Gjennom å delta i slike oppgaver kan barna utvikle en identitet som potensielt sentrale deltagere i praksisfellesskapets gudstjenester (Johnsen 2014:166-167).

I Menighet 2 finner det ikke sted en veksling mellom legitime perifere deltagerroller og marginale deltagerroller. Barna blir gjennomgående plassert som legitime perifere deltagere i gudstjenesten. Aktivitetene barna er engasjert i peker inn mot det praksisen sikter mot. De deltar i prosesjonen – om enn en noe utradisjonell prosesjon – de synger med på de liturgiske leddene sammen med de andre som er til stede, de leser bibelteksten når det er tekstlesning og de tenner

lys under forbønnen, og ett av barna er med på å dele ut nattverd. Siden barna deltar i oppgaver som de andre sentrale deltagerne også er engasjerte i, kan aktivitetene bidra til en religiøs læring som peker i retning av sentral deltagelse i det gudstjenestelige praksisfellesskapet (jfr. Johnsen 2014:174). I forhold til Wengers poengtering av at det er det enkelte bidrar med i praksisfellesskapet som blir materialet en bygger sin identitet med, vil jeg fremheve at barna i Menighet 2 gjorde forskjellige ting i løpet av gudstjenesten. Det er bare noen få av barna som leser bibelteksten under tekstlesningen, og det er bare ett av barna som er med på å dele ut nattverd (ibid.). Det kan tenkes at gudstjenesten i Menighet 2 ble en mer religiøs identitetsdannende erfaring for barna som hadde sentrale oppgaver enn for dem som hadde mer perifere oppgaver.

Sammenfattende får barna i Menighet 1 og i Menighet 2 en førstehåndserfaring med en gudstjeneste i Den norske kirke. Det er gjennom å gjøre slike førstehåndserfaringer at vi i følge Wenger oppdager hvordan de andre deltagerne i praksisen behandler oss. Ved å delta i en sosial praksis danner vi oss et bilde av hva vi kan og hva vi ikke kan gjøre innenfor praksisen. Slike erfaringer er i følge Wenger en betydningsfull kilde til identifisering som ofte blir oversett (Wenger 1998:193). Dette forklarer han med at det er det vi gjør, og ikke hvem vi er, som er i fokus. Identifikasjonsprosessene som kan finne sted gjennom det vi gjør forblir ofte usynlige for oss, fordi det er utførelsen av aktivitetene som har oppmerksomhet (ibid.). Jeg vil argumentere for at det er utdanningsmessig betydningsfullt at gudstjenester som inngår i trosopplæringen plasserer barn i sosialt betydningsfulle posisjoner. Det å gi barn anledning til å investere av seg selv i sentrale oppgaver innenfor praksisen, kan være identitetsmessig avgjørende. Erfaringer av å være engasjert i en gudstjeneste sammen med andre kan gjøre at barna identifiserer seg med – og knyttet tilhørighet til – de religiøse praksisene i kirken. På den andre siden vil jeg argumentere for at det kan ha utdanningsmessig betydning at gudstjenester som inngår i barns trosopplæring legger til rette for flere deltagerroller, både marginal og legitim perifer deltagelse. Dersom det ikke er aktuelt å bli en sentral deltager i det gudstjenestelige praksisfellesskapet, kan det være identitetsmessig betydningsfullt å erfare at en er velkommen uten å identifisere seg med det de sentrale deltagerne i praksisen gjør (jfr. Johnsen 2014:172).

### **3.4.3 Forhandle religiøs mening**

Det andre punktet i Wengers læringsdesign er utdanningsmessig forestillingsevne. Utdanning som ønsker å fremme identitetsdannelse kan ikke bare være et sted der det skal legges til rette for deltagelse i sosialt betydningsfulle oppgaver. Det bør også være et sted som utvider måtene de lærende tolker livet, og seg selv. Jeg vil først drøfte mulighetene for at trosopplæringen i Menighet

1 kan bidra til barns utdanningsmessige forestillingsevner, og deretter drøfte det samme med hensyn til Menighet 2.

Trosopplæringen i Menighet 1 eksponerer barna for religiøse representasjoner av livet blant annet ved å fortelle bibelfortellinger. Gjennom å involvere barna i bibelfortellinger legger trosopplærerne til rette for at barnas får se seg selv og sin situasjon i verden på nye måter. Bibelfortellingene kan utvide barnas bilder av verden og gjør dem oppmerksom på nye måter det er mulig å tolke livet på (kryssref. 3.2.2). De religiøse forestillingene i bibelfortellingene kan betegnes som «an investment of the self in relations of association and differentiation» (Wenger 1998:188). Bibelfortellingene kan etablere distinksjoner hos barna mellom «oss kristne» og «de andre» (jfr. Wenger 1998:191). I møte med barn som tilhører andre religioner kan barn med en kristen bakgrunn oppleve bibelfortellingene som «sine» religiøse fortellinger (jfr. Lied 2004). Bibelfortellingene kan bli et materiale barna vil identifisere seg med, og de kan utvikle tilhørighet til personer som tolker livet med de samme religiøse forestillingene.

Identifiseringsprosesser, som er den ene siden av det å legge til rette for barn og unges utdanningsmessigs forestillingsevner, blir ivarettatt under lærings situasjonene som inngår i Menighet 1. Den andre prosessen som i følge Wenger er avgjørende for identitetsdannelse i et praksisfellesskap er forhandlingsåpenhet. Denne prosessen blir det etter min oppfatning lagt mindre til rette for i de undervisningspregede lærings situasjonene i Menighet 1. Som jeg gjør rede for i Artikkel 2, Artikkel 3 og Artikkel 4 bruker trosopplærerne gjennomgående en interaksjonsform, IRF-dialog, som består av at trosopplærerne stiller barna faktaorienterte spørsmål der det forventes forhåndsdefinerte svar. I Artikkel 2 analyserer jeg for eksempel en påskevandring i Menighet 1. Som jeg tidligere har belyst inneholder denne vandringen poster der barna får se og høre hva som skjer når Jesus blir korsfestet, dør og står opp igjen. I løpet av vandringen, og etter at vandringen er ferdig, stiller trosopplærerne barna spørsmål som hva som skjer de ulike dagene i påsken. Det jeg fokuserer på i analysen av hvilke forståelser av læring trosopplærerne praktiserer, er at trosopplærerne stiller barna spørsmål som er dekontekstualisert fra aktivitetene de har gjort med barna (kryssref. 3.1.2).

Relatert til spørsmålet om utdanningsdesignet i Menighet 1 bidrar til utdanningsmessige forestillingsevner vil jeg fremheve at interaksjonsformen i liten grad bidrar til forhandlingsprosesser. Som jeg skriver i Artikkel 3 bidrar interaksjonformen til at barn tilegner seg faktakunnskap om kristen tro og tradisjon, men den åpner ikke for at barna kan forme en religiøs identitet (Johnsen 2012a:138). Interaksjonsformen de bruker leder i liten grad til samtaler som gir barna anledning til å forhandle hvem de er, hvem de ikke er og hvem de kan være i forhold til de religiøse virkelighetene bibelfortellingene medierer. Som en kontrast til

interaksjonsformen jeg finner i Menighet 1 beskriver jeg i Artikkel 2 hvordan Elaine Champagne fremstiller påskevandring for barn i Quebec (Champagne 2008). Deres påskevandring består blant annet av at barna blir invitert inn i «Jesu grav», og der møter de «Nikodemus» og «Josef av Arimatea». I stedet for å spørre barna hva de ulike dagene heter i den kristne påskefeiringen får barna spørsmål om de noen gang har tenkt på døden (Champagne 2008:168).

Som det fremkommer i Artikkel 2 fører interaksjonsformen de bruker i Menighet 1 og i Quebec til samtaler med forskjellig karakter. Spørsmålene om påskedagene gjør barna usikre og de svarer stikkordsmessig, mens barna forteller ivrig om sine tanker om og erfaringer med døden (Johnsen 2010:234, 238). Forskjellen mellom samtalene tolker jeg som et uttrykk for at i Quebec har de en interaksjonsform som gir barna mulighet å forhandle religiøs mening, mens forhandlingsåpenheten er redusert til et minimum i Menighet 1. Spørsmålene om hva dagene i påsken heter har kun ett svar, og for å delta i samtalen må barna kjenne seg trygge nok på at de kan svaret. I Quebec, derimot, kan barna delta i samtalen med tanker og erfaringer som de vil relatere til fortellingene om Jesu død. Interaksjonsformen i den kanadiske påskevandringen gir, i større grad enn i Menighet 1, barna «control over the meanings in which we are invested» (jfr. Wenger 1998:188).

I Menighet 2 har trosopplærerne som målsetning at barna skal få mulighet til å utvikle et religiøst språk uten å måtte overta religiøse forestillinger som er utviklet av voksne (Johnsen 2008:18). For å legge til rette for at barna skal sette ord på egne følelser og tanker bruker trosopplærerne blant annet klassisk musikk. Som jeg beskriver i Artikkel 4 består en av læringssituasjonene av at barna ligger på gulvet ved siden av orgelet mens de lytter til ulike musikkstykker. Etter musikkstykkene stiller trosopplæreren barna spørsmål om hvilke bilder, tanker og følelser de får inni seg av musikken. Et av barna svarer at hun har sett for seg engelen Gabriel som flyr rundt i kirken og som går en tur i skogen (Johnsen 2013a:113-114). Samtalen tyder ikke på at musikken skapte noen spesielle bilder, følelser eller tanker hos de andre barna. På direkte spørsmål fra trosopplæreren svarer et av barna at han hørte «Do-do-dooo-bu-do-bu», og at han følte «...bu-bu-bu-do-do-do» (ibid).

Til forskjell fra Menighet 1 legger trosopplærerne i Menighet 2 til rette for forhandlingsåpenhet. Trosopplærerenes hensikt med læringssituasjonen ved orgelet er å gi barna anledning til å utforske hvem de vil være – og kan være – i verden (Wenger 1998:272). Utfordringen som kommer til syne er at musikken trosopplærerne spiller ikke fungerer tilstrekkelig identitetstransformerende, slik som bibelfortellingene i Menighet 1 gjør. Musikken skaper noen bilder av Gabriel som flyr gjennom kirkerommet, men den gjør ikke at barna ser seg selv og sin situasjon i verden på nye måter. Som jeg poengterer i Artikkel 4 kan det være at

musikken som brukes i Menighet 2 i for liten grad medierer en religiøs virkelighet som lar barna tre frem som subjekter (Johnsen 2013a:118). Trosopplærerne ønsker at barna skal utvikle et religiøst språk, men det er mulig at de ikke gir barna et tilstrekkelig identifiseringsmateriale som de kan bruke for å forhandle frem et religiøst språk (Johnsen 2008:26).

Den foregående drøftingen viser at identifisering og forhandlingsåpenhet er prosesser som kan være parallelle, men at de ikke alltid er det (jfr. Wenger 1998:197). Analysen viser at Menighet 1 legger til rette for identifikasjonsprosesser, men at de avgrenser læringssituasjonene fra forhandlingsåpenhet. Den motsatte tendensen er fremtredende i Menighet 2. Der legger de til rette for å forhandle religiøs mening, men uten å la barna få erfaringer med et identitetstransformerende materiale som gir dem muligheter til å se verden gjennom religiøse forestillinger. Samlet sett kan læringssituasjoner som består av for eksempel å fortelle barn bibelfortellinger fungere identitetstransformerende, men for å bidra til at barn skal finne ut hvem de vil være i forhold til de medierte religiøse virkelighetene bør en form for forhandlingsåpenhet ivaretas. I læringssituasjoner der trosopplærere ønsker at barn skal utforske hvem de vil være, og hvem de kan være, vil jeg argumentere for å bruke identitetstransformerende artefakter som medierer religiøse virkeligheter, og interaksjonsformer som åpner for at barna kan bringe inn erfaringer fra sine egne liv.

#### **3.4.4 Forhandle religion utenfor kirken**

Det tredje punktet Wenger trekker frem som avgjørende i et identitetsdannende læringsdesign er utdanningsmessig balansering. Dette punktet handler om hvilke samfunnsområder en utdanning er tenkt å lede til deltagelse i (jfr. Wenger 1998:274). Til forskjell fra de virksomhetene Wenger utvikler sitt teoretiske bidrag fra skal ikke trosopplæring føre til at barn lærer et spesielt yrke eller profesjon. Det trosopplæringen i følge Den norske kirke skal lede til er «at den dømte kan leve og voksne i et livsforhold til den treenige Gud» (Kirkerådet 2010:4). Trosopplæringen skal vekke og styrke kristen tro, gi kjennskap til den treenige Gud, bidra til kristen livstolkning og livsmestring, utfordre til engasjement og deltagelse i kirke og samfunnsliv hos alle dømte mellom 0-18 år uavhengig av funksjonsevne (ibid.).

De fleste av disse målsetningene peker mot deltagelse i religiøse praksiser. Gjennom å delta på trosopplæring er målet at barn skal tolke livet i lys av kristen tro, og bli kyndige praktikere i de religiøse aktivitetene Den norske kirke består av. Flere av artiklene i avhandlingen problematiserer om trosopplærerne praktiserer en forståelse av læring som legger til rette for at disse intensjonene kan innfris. Den målformuleringen jeg imidlertid ikke har drøftet hittil er den som eksplisitt peker ut mot andre kontekster enn de kirkelige praksisene. Trosopplæring skal ikke bare lede til deltagelse i kirken, men også til deltagelse i samfunnslivet. I denne delen av analysen

vil jeg drøfte hvordan trosopplæringen i Menighet 1 og Menighet 2 er balansert med hensyn til å forberede barna på deltagelse i andre praksiser enn de kirkelige.

Det fremkommer gjennom hele avhandlingen at trosopplæringen i Menighet 1 og Menighet 2 legger til rette grunnleggende forskjellige former for religiøs læring. Det som imidlertid er en av likhetene mellom dem, er at begge menighetene er rettet mot kristen tro og kirkelige aktiviteter. I Menighet 1 deltar barna i bibelfortellinger, de leker dåpslek og forbereder seg på gudstjenesten som avslutter trosopplæringsaktiviteten. I Menighet 2 lager barna bilder og skulpturer, de danser i kirkerommet, de hører på musikk og de forbereder seg på å delta i avslutningsgudstjenesten. Jeg observerte ikke at trosopplærerne i noen av menighetene tok initiativ til å tematisere barnas erfaringer eller møter med religion utenfor kirken. Det ble ikke tatt initiativ til å snakke med barna om aktivitetene de gjør i kirken, til forskjell fra hva som skjer i andre religioner, for eksempel Islam. Det ble heller ikke gjort noen forsøk på å snakke med barna om deres erfaringer med religion fra skolens religionsundervisning (kryssref.1.8.1).

Dette bidrar til at læringssituasjonene som finner sted på trosopplæringen fremstår som adskilte fra andre aktivitetssystemer barna inngår i. Wenger påpeker at et læringsdesign som legger til rette for utdanningsmessig engasjement og utdanningsmessige forestillingsevner kan gi de lærende en god forståelse av seg selv. Det som likevel kan være utfordrende for dem er å vite hvordan engasjementet og forestillingene fra et praksisfellesskap skal forhandles i andre kontekster (Wenger 1998:273). For mange barn vil skolen være et av stedene der det finner sted religiøse identifiserings- og forhandlingsprosesser (kryssref. 1.8.1.). Ved å delta på gudstjenester, høre bibelfortellinger og bruke kirkerommet kan barna få tilhørighet til et religiøst praksisfellesskap. Det kan likevel være utfordrende for barn å finne ut hvordan de kan identifisere seg med og forhandle religion i andre aktiviteter, slik som på skolen (kryssref. 1.8.1).

Da jeg gjorde feltarbeid i Menighet 1 hadde barna kun gått på skolen i tre uker. Det er derfor lite trolig at barna hadde møtt problemstillinger relatert til religiøs identifisering og forhandling i skolehverdagen. (Johnsen 2012a:152). Flere av barna i Menighet 2 gikk imidlertid på andre og tredje trinn. For dem kunne det vært aktuelt å snakke om likheter og forskjeller mellom hvordan de lærer religion på skolen og hvordan de lærer religion i kirken. Det kan være at barna kunne snakket med trosopplærerne om hvordan og på hvilke måter de og andre barn snakker om seg selv i forhold til å tilhøre – eller ikke tilhøre – en religion (jfr. Nicolaisen 2013, kryssref. 1.8.1).

En forklaring på at trosopplærerne ikke initierer aktiviteter eller samtaler relatert til religion i andre av barnas kontekster, kan være at barna var seks til ni år gamle. Barnas alder kan ha vært medvirkende, men jeg fortolker ikke dette som den mest avgjørende årsaken til at trosopplæringen var orientert i retning av kunnskap om og deltagelse i kirkelige praksiser.

Begrunnelsen for denne tolkningen er at forskning på konfirmanter viser den samme tendensen. Heller ikke i konfirranttiden er andre religioner og konfirrantenes erfaring med religion i andre kontekster et tema (kryssref 1.8.3). Mange konfirmanter forventer riktignok at de i løpet av konfirranttiden skal lære noe om andre religioner, men disse forventningene blir i liten grad innfridd (Schweitzer 2010:290). Av alle de syv europeiske landene som deltok i konfirrantundersøkelsen som ble publisert i 2010, ser det ikke ut til at noen forbereder ungdommene på å leve i et samfunn der kristendom ikke lenger kan tas for gitt (ibid.).

Funnene fra den europeiske konfirrantundersøkelsen samstemmer med resultatene fra den norske delen av undersøkelsen (Høeg og Krupka 2010:183). Konfirrantene oppgir at de har fått mer kunnskap om kristendommen, og at de har blitt mer fortrolige med Bibelen, men de føler ikke at konfirmasjonstiden har bidratt til at de har funnet ut mer om seg selv og det de tror på (Høeg og Krupka 2010:174-175). En av hovedforklaringene på dette er i følge Høeg og Krupka at de kirkelig ansatte har et lavt fokus på konfirrantenes livsverden i planlegging og gjennomføring av undervisning som inngår i konfirranttiden. Prestene og de andre som er involvert i konfirrantarbeidet ønsker at konfirrantene skal oppleve kristen tro som noe som angår dem personlig, men de gjør lite konkret for å rette seg inn mot de religiøse spørsmålene konfirrantene er opptatt av. Utgangspunktet for konfirrantsamlingene er å gjøre konfirrantene til deltagere i menighetens gudstjenesteliv og å undervise konfirrantene i de kateketiske kjernetemaene som dåp, nattverd, budene og trosbekjennelsen (Høeg og Krupka 2010:183).

Forskningen på menighetene som inngår i min studie og konfirrantforskningen, samt evalueringsforskningen på trosopplæringsreformen (Fuglseth, Haakedal og Schmidt 2012), tolker jeg som et uttrykk for at mye trosopplæring i Den norske kirke er fundert på et læringsdesign som i liten grad er balansert i forhold til at barn og unge skal leve sine hverdagsliv i plurale og multireligiøse samfunn. For at utdannende virksomhet skal fungere utdannende må det i følge Wenger legges til rette for situasjoner der de lærende går ut av utdanningsinstitusjonen og prøver ut forskjellige måter de kan være i verden på (Wenger 1998:274-275). Barn og unge som deltar på trosopplæring er sjelden lenge av gangen i en kirkelig læringssituasjon. Etter et par timer i uken, eller en dag i året, går de ut igjen til aktivitetssystemene de er del av til daglig. Trosopplæringsfokus på gudstjenesteliv og kateketiske kjernetemaer i disse korte møtene kan bidra til identifiseringsprosesser, men ikke nødvendigvis til at religionen gjøres forhandlingsåpen. Den empiriske forskningen på trosopplæring for barn og unge tyder på at de blir presentert for en kirkelig persepsjon av virkeligheten uten å få anledning til å forhandle hvordan de vil, eller ikke vil, gjøre disse forestillingene til en del av hvem de er og vil være. Denne formen for trosopplæring kan gi barn og unge et materiale de kan forme en religiøs identitet med, men den

er ikke balansert i forhold til at barn og unge skal forhandle religion i andre praksisfellesskap enn de kirkelige.

Sammenfattende kan det at trosopplæring i liten grad gjør kristen tro og tradisjoner til en forhandlingsåpen størrelse skyldes forståelser av religion som et ferdig produkt, og oppfatninger av religiøs læring som å tilegne seg hva kristen tro er, mer enn å utforske hva kristen tro kan være (kryssref. 3.1.1). Som Wenger påpeker handler identitet i mange tilfeller om å kunne balansere mellom motsetningsfylte perspektiver. I en kirkelig kontekst kan det innebære å gi barn og ungdom redskaper de kan bruke både for å identifisere seg med en religion – eller noe i en religion – og å gi dem redskaper som kan sette dem i stand til å forhandle religion på tvers av motsetningsfylte perspektiver. Etter min oppfatning peker den foregående drøftingen i retning av å argumentere for å forstå religiøs læring som en hybrid aktivitet. Det vil si å legge til rette for læringssituasjoner der barn og unge, og andre også for den saks skyld, kan veve religiøse biter og deler inn i livene sine (jfr. Afdal 2013:157, 215). Religiøs læring trenger ikke å bety å tilegne seg et sett av kateketiske kjernetemaer, men kan innebære å få ta i bruk de religiøse delene som fremstår som relevante for å tolke og utforske hvem en er og hvem en vil være. Det å gjøre barn og unge oppmerksomme på at de kan bruke de religiøse tekstene, bildene og forestillingene på andre måter enn generasjonene før dem har gjort, kan bidra til at religionen blir forhandlingsåpen, og gjennom det beholder sin relevans. Det som ikke lar seg gjøre med en forståelse av religiøs læring som hybrid aktivitet, er å insistere på religiøs avgrensethet og «renhet». Hybrid religiøs læring vil bestå av at kirkelig ansatte «går inn i en kreativ forhandlings- og fortolkningsprosess der de blir 'skitne' på sine teologiske fingre» (Johnsen 2013b, se også Johnsen 2012b og Johnsen 2013c). Å legge til rette for hybriditet i undervisningspregede læringssituasjoner vil innebære å la barn og unge blande biter av kristen tro og tradisjon sammen med de religiøst «urene» delene de har med seg fra ulike sosiale og kulturelle sammenhenger (Jfr. Afdal 2013:230).

### **3.4.5 Identifisering og konflikt**

Det fjerde punktet Wenger fokuserer på er utdanningsmessige ressurser. Dette punktet henger sammen med utdanningsmessig balansering. Wenger betoner at utdanninger ikke må være isolerte læringsfellesskap, men ha tette koblinger til de praksisene utdanningen utdanner til. Wenger advarer mot å lage aktiviteter som ikke står i relasjon til aktiviteter som er konstituerende deler av en sosial praksis. For trosopplæring i Den norske kirke kan dette punktet handle om i hvilken grad læringsaktivitetene står i relasjon til praksiser som finner sted i kirke og i samfunnsliv. Som den forrige analysen pekte på er relasjonene til praksiser i barnas samfunnsliv svak, men som allerede beskrevet arrangerer begge menighetene trosopplæring som avsluttes med en gudstjeneste, som er konstituerende i en kirkelig praksis. Det jeg vil fokusere på i denne delen er



hvilke betydninger det kan for barnas religiøse identitetsdannelse at Menighet 1 har plassert gudstjenesten på søndag kl 11.00 og Menighet 2 har plassert gudstjenesten en ettermiddag midt i uka (Johnsen 2014:153).

Som jeg gjør rede for i Artikkel 5 er barna som har deltatt på ukentlige trosopplæringssamlinger i Menighet 1 til stede og har oppgaver på en av menighetens hovedgudstjenester. Det at gudstjenesten er en hovedgudstjeneste vil si at den er «menighetens hovedsamling på søn- og helligdager, slik dette er forordnet av biskopen» (Gudstjeneste for Den norske kirke 2011:2.3). Det å ha en gudstjeneste der barn og ungdommer viser frem noe de har øvd på under en trosopplæringsaktivitet, er i følge en av trosopplærerne noe som fungerer i deres menighet. Hun nevner at også trosopplæringstilbudene for fireåringer og for ungdommer avsluttes med en gudstjeneste som ligner på den førsteklassingene deltar i. Til sammen har innføringen av trosopplæringsreformen medført at mange flere gudstjenester i Menighet 1 har et familiegudstjenestepreg. Trosopplæreren forteller at bare trosopplæringstilbudet for førsteklassingene har medført en økning på fem familiegudstjenester i året (intervju med trosopplærer Menighet 1, 17.02.2008).

For en menighet som arrangerer trosopplæringsaktiviteter for alle aldersgrupper mellom 0-18 år innebærer dette at mange av hovedgudstjenestene i løpet av året blir familiegudstjenester, eller får et familiegudstjenestepreg. For barna og ungdommene som deltar på trosopplæringen kan tilknytningen mellom trosopplæringssamlingene og gudstjenesten bidra til å koble læringsaktivitetene til en av de sentrale praksisene i kirken. Koblingen kan sikre at trosopplæringen unngår å segregere nykommerne fra de sentrale deltagerne som har vært i praksisen lengre (Wenger 1998:275). Dersom trosopplæringsaktivitetene ikke hadde hatt aktiviteter med forbindelse til praksiser som viser ut over lærings situasjonene, ville trosopplæringen vært et mer isolert læringsfellesskap som ikke peker ut over seg selv. Det at barna og ungdommene deltar på menighetens hovedgudstjenester sammen med personer som går på gudstjeneste jevnlig skaper muligheter for at nykommerne gradvis får del i det gudstjenestelige praksisfellesskapets gjensidige engasjement, felles oppgave og delte repertoar (Johnsen 2014:155-157, se Wenger 1998:72-85).

Som jeg viser i Artikkel 5 legger Menighet 1 vekt på at barna og familiene deres skal få en god erfaring av gudstjenesten som avslutter trosopplæringen. Dette gjør de blant annet ved å legge til rette for gudstjenester der barnas foreldre og familie kan bruke «klapperepertoare» de har med seg fra andre praksiser der barna opptrer. En av trosopplærerne oppfordrer for eksempel menigheten til å gi barna en kjempeapplaus etter at de har dramatisert fortellingen om Noahs ark (Johnsen 2014:170). I følge trosopplærerne i Menighet 1 gir foreldrene uttrykk for at de og barna

setter pris på gudstjenestene der barna deltar. Denne holdningen samstemmer med det flere foreldre gir uttrykk for i intervjuer som inngår i evalueringsforskningen på trosopplæringsreformen (Høeg og Trysnes 2012:43-44, 95). Den typen trosopplæring og gudstjenester som Menighet 1 arrangerer bidrar til at flere foreldre opplever kirken som mindre alvorlig og streng enn da de var barn, og at de er glade for at barna deres får en positiv opplevelse av kirken (Høeg og Trysnes 2012:52-57).

For de barna, ungdommene og foreldrene som deltar på trosopplæringstiltak vil det å delta på en gudstjeneste være noe de gjør omtrent en eller to ganger i året. I den grad de opplever dette som positive hendelser, legger dette til rette for det Skeie karakteriserer som harmoniske læringsprosesser. De kan lære noe nytt om kirken uten at de selv blir utfordret til å endre grunnleggende forestillinger om hvem de er og kan være i forhold til kirken (Skeie 2006:140). For de som går jevnlig til gudstjeneste, derimot, representerer det faktum at mange av årets gudstjenester er blitt familiegudstjenester preget av barn, ungdom og familier som ikke vanligvis er til stede på gudstjenester en ny situasjon. Selv om mange sannsynligvis vil være glade for at flere kommer på gudstjenester, kan endringen innebære en krevende læringsprosess (ibid.:141). Den gudstjenesteformen de har identifisert seg med gjennom en årrekke er ikke lenger den enerådende. Familiegudstjenester er ikke lenger en gang i kvartalet, og de som kommer er ikke kun barnefamiliene som vanligvis går på gudstjeneste (Johnsen 2008b). Hver søndag kan de faste gudstjenestedeltagerne risikere at blir møtt av mange barn og foreldre som oppfører seg som om de er på skoleavslutning (jfr. Johnsen 2014:163). Det å avslutte hvert av menighetens trosopplæringstiltak med en gudstjeneste, kan komme til å utfordre de som vanligvis går på gudstjeneste til å endre eller gi slipp på oppfatninger av hva en menighet er eller hva en kirke skal være (Skeie 2006:141).

I følge Wenger er det mye dynamisk potensiale i å maksimere interaksjonen mellom «nye» («newcomers») og «gamle» («old-timers») medlemmer i et praksisfellesskap. Det er etter Wengers oppfatning interaksjon på tvers av praksisfellesskapets sentrale, perifere og marginale deltagere som får en praksis til å endre og utvikle seg. Nykommerne er etter Wengers oppfatning en ressurs for de etablerte deltagerne fordi de fremforhandler andre måter å gjennomføre praksisens felles oppgave på. De etablerte deltagerne, på sin side, er en ressurs for nykommerne fordi de gjør praksisens delte repertoar og gjensidige engasjement tilgjengelig for nykommerne (Wenger 1998:276).

Som flere av kritikerne av Wengers teori vil jeg poengtere at dette en fremstilling av endringsprosesser som ikke tar tilstrekkelig hensyn til makt, konkurranse og konflikter (Engeström 2007:42 Jewson 2007:70 Fuller 2007:22). Wengers teori kan få det til å høres enkelt ut

å endre etablerte sosiale praksiser og inkludere nykommere som ikke oppfører seg slik det over tid er fremforhandlet at en skal oppføre seg for å være del av praksisen. Wenger anerkjenner riktignok at deltagelse i et praksisfellesskap kan føre til konflikter, konkurranse og rivalisering snarere enn konsensus, samarbeid og gjensidig respekt, men som Jewson påpeker er ikke dette inkorporert som en av de konseptuelle mekanismene i teorien Wenger har utviklet (Jewson 2007:71). Hos Wenger er konflikter og maktkamper kontingente hendelser, og ikke prosesser som er innebygd i – og konstituerende for – sosiale konfigurasjoner. De analytiske redskapene Wenger har utviklet er begrensede, fordi konfliktene innad i og mellom praksisfellesskap ikke blir tilstrekkelig analysert (Jewson 2007:72).

Med hensyn til at alle menigheter i Den norske kirke skal innføre trosopplæringsreformen i tett tilknytning til hovedgudstjenestene er det etter min oppfatning behov for analytiske redskaper som legger til rette for å analysere konflikter og maktkamper. Det å transformere en rekke av menighetens hovedgudstjenester til familiegudstjenester, med økt deltagelse fra barn, unge og foreldre som sjelden er på gudstjeneste, kan være kilde til dynamisk utvikling, men det er også en kilde til rivalisering og konflikter. Konfliktpotensialet i endringene som finner sted i forbindelse med trosopplæringsreformen er ikke grundig forskningsmessig belyst verken av meg eller andre forskere. I Menighet 1 var det ikke tegn til at det å gjøre en del av hovedgudstjenestene til familiegudstjenester skapte konflikter. Trosopplærerne gir uttrykk for at de ansatte og de som går jevnlig til gudstjeneste er enige om og støtter at hovedgudstjenestene skal inngå i trosopplæringen.

Fraværet av konflikter kan tolkes som et uttrykk for at de sentrale deltagerne i det gudstjenestelige praksisfellesskapet i Menighet 1 opplever trosopplæringen som en dynamisk kraft inn i gudstjenestene. Dette vil i så fall være i overensstemmelse med Wengers betoning av at mye fornyelse av en sosial praksis ligger i å maksimere interaksjonen mellom nykommere og etablerte deltagere (Wenger 1998:276). En supplerende forklaring på hvorfor endringene ikke har medført konflikter er at Menighet 1 i liten grad utfordrer de etablerte deltagerne til å tenke nytt om seg selv og sin posisjon i gudstjenesten. Under gudstjenesten i Menighet 1 er barna plassert i læringsbaner som ikke truer posisjonen til de sentrale deltagerne. Det at barna synger sanger og dramatiserer fortellingen om Noahs ark kan oppleves på forskjellige måter, men det destabiliserer ikke deltagerposisjonene som de sentrale frivillige er vant til å ha i en gudstjeneste, som for eksempel å være kirkeverter eller nattverdsutdeler (jfr. Johnsen 2008b). Som Skeie påpeker kan det først for alvor bli utfordrende når «presten deler sin liturgiske hovedrolle ikke bare med 'menighetens eldste', men bokstavelig talt med menighetens yngste» (Skeie 2006:140).

Konflikter relatert til endringer av gudstjenesten er i større grad en problemstilling i

Menighet 2. Trosopplærerne i denne menigheten ville helst at gudstjenesten som avslutter trosopplæringen skulle finne sted i en hovedgudstjeneste søndag klokka 11.00. Dette fikk de ikke anledning til. Da jeg intervjuet trosopplærerne spurte jeg hvorfor de hadde valgt et barn som nattverdsutdeler. En av dem svarte følgende:

Jo, det er jo en betent sak. Litt før vi fikk dette prosjektet hadde jeg og prestene begynt å jobbe med barn i gudstjenesten. Vi hadde prøvd ut å lage gudstjenesteverksteder. Vi lot plutselig barn stå for utdelingen av nattverdsbeger, og noen sånne ting som det ble litt reaksjoner på. Så vi trakk det tilbake. Så ble det en diskusjon. Som har pågått i to og et halvt år. For dette må vi jo finne ut av (Menighet 2, intervju 25.06.2008).

Fra prestenes side i Menighet 2 ble det gjort klart at dersom et barn skulle dele ut nattverd måtte trosopplæringsgudstjenesten finne sted en ettermiddag midt i uka. Begrunnelsen som ble gitt var ikke først og fremst teologisk. Prestene var av den oppfatning at prinsipielt var det ikke noe i veien for at barn kunne dele ut nattverd på en hovedgudstjeneste. Tidspunktet for gudstjenesten i Menighet 2 er i større grad et resultat av at det blant de sentrale deltagerne i praksisfellesskapet finner sted en konflikt eller maktkamp. For å hindre konflikten i å bli større har de valgt å segregere gudstjenester for nykommerne fra hovedgudstjenesten. Trosopplærerne får muligheten til å ha et barn som nattverdsutdeler, men dette skjer på et tidspunkt som gjør at det ikke utfordrer de etablerte maktstrukturene i menigheten. Gudstjenesten i Menighet 2 blir et eksempel på det Wenger omtaler som «pretty wild things», men siden dette skjer utenfor hovedgudstjenesten får det begrenset effekt inn i praksisfellesskapet (Wenger 1998:276). Det at gudstjenesten finner sted på et annet tidspunkt gjør at identiteten til gudstjenestedeltagerne som er vant til å identifisere seg selv som nattverdutdelere ikke blir truet.

Jeg ble oppmerksom på denne tematikken da jeg deltok i et fagutviklingsprosjekt som blant annet besto av trosopplærere fra ulike menigheter (Lannem 2008). I dette prosjektet ble trosopplærerne spurt om å beskrive hvilke vanskelige situasjoner de opplever i forbindelse med innføringen av trosopplæringsreformen. Flere av trosopplærerne pekte på at de aktive i menigheten hadde begynt å uttrykke misnøye med trosopplæringen. Misnøyen handlet spesielt om endringene som hadde funnet sted på gudstjenestene. De frivillige synes det hadde blitt mye uro på gudstjenestene, og at det var vanskelig å konsentrere seg «når barn løper rundt» (Johnsen 2008b:250). En av trosopplærerne fortalte at hun jevnlig får kommentarer som «Det var så deilig og stille på søndag, det var jo nesten ingen barn der» (ibid). En av de andre trosopplærerne fortalte at hun får kommentarer som «Er det ikke lenger slik at det er noen godkjenning av

nattverdtudelere? På en gudstjeneste nå nylig var det en eller annen barnehageunge som delte ut» (ibid.:252).

Ut i fra Wengers teori kan slike konflikter forstås som at de sentrale deltagerne fortsatt har et gjensidig engasjement for gudstjenestene som er en sentral oppgave som skal løses i praksisfellesskapet, men at de ikke har en delt forståelse av hvordan oppgaven skal løses, og heller ikke har et felles repertoar som de kan bruke for å løse oppgaven (jfr. Johnsen 2014:156, Wenger 1998:77). Det Wengers teori ikke gir nok oppmerksomhet er at de som har ansvar for å gjennomføre trosopplæringsreformen kan bruke sin makt til å iverksette endringene uavhengig av hva andre deltagere i praksisfellesskapet synes (jfr. Engeström 2007:42). Det eksisterer en sterk forventning om å knytte trosopplæringstiltakene til menighetens hovedgudstjenester. Denne forventningen er blant annet reifisert gjennom vedtak gjort av Kirkemøtet, som er kirkens øverste organ (Kirkerådet 2010:29). Det er mulig at for eksempel en del prester og trosopplærere har motforestillinger mot endringene av gudstjenestene, men at de ikke opplever at de har andre alternativer.

Hos Wenger forutsettes det at praksisfellesskap forhandler frem nye måter å løse oppgaven på, og at det gradvis utvikles et delt repertoar. Det Wenger i mindre grad tar høyde for, og som jeg heller ikke tar høyde for i Artikkel 5, er at de som tidligere har identifisert seg som sentrale deltagere i en praksis kan trekke seg ut av praksisen. Dersom deres mulighet til å forhandle det som er betydningsfullt i praksisen reduseres betraktelig, kan det være at de finner andre praksiser å engasjere seg i, eller i alle fall unngår gudstjenestene som inngår i menighetens trosopplæring (jfr. Johnsen 2014:157-158, Wenger 1998:154-155). Som Høeg og Trysnes påpeker er det en risiko for at gudstjenester som bærer preg av å være trosopplæringsgudstjenester, kan gå i retning av å bli oppfattet på samme måte som konfirmasjonsgudstjenester. Disse gudstjenestene finner sted på søndag klokka 11, og er formelt sett menighetens hovedgudstjeneste, men i praksis er det først og fremst en gudstjeneste for konfirmantene og deres familier, der de som vanligvis går på gudstjeneste ikke kommer (Høeg og Trysnes 2012:85).

Dette berører at Wengers teori om praksisfellesskap forutsetter at nykommere beveger seg gradvis i retning av sentral deltagelse, og at de sentrale deltagerne forblir i sentrum av praksisen når de først har kommet dit (Fuller 2007:24). Det å forutsette slike former for stabile og reproduktive læringsbaner er det etter Engeströms oppfatning ikke grunnlag for i dagens avanserte industrialiserte økonomier (Engeström 2007:49). Riktignok tar Wenger høyde for det han betegner som «long-standing members» som av ulike grunner befinner seg stabilt i periferien av en praksis (Johnsen 2014:176), men jeg er enig med Engeström i at den dominerende retningen hos Wenger går fra praksisfellesskapets periferi til sentrum (Engeström 2007:42). Ved

at Wenger gjør en slik sentripetal bevegelse til fundament i sin teori bidrar han i følge Engeström til å glorifisere en historisk avgrenset form for fellesskap, og til å gjøre en slik form for fellesskap til en generell modell med universell gyldighet (ibid). Wenger teoretiske premiss om sentrum og periferi er i følge Engeström grunnleggende konservativt og tar ikke tilstrekkelig hensyn til at praksiser er langt mindre stabile i dag enn de var i et tradisjonelt arbeidsliv (ibid.:42-43).

Tilsvarende ser jeg at det å kun bruke Wengers teori for å belyse religiøs læring kan bidra til å glorifisere tette religiøse fellesskap, og til at bevegelsen fra periferi til sentrum fremstår som en normativ kirkelig modell (Wyller 2006 og Hegstad 2012). For å unngå at det å bevege seg fra periferi til sentral deltagelse blir en normativ læringsbane vil jeg understreke at den foregående drøftingen viser at reformprosessene som finner sted har gjort Den norske kirke til en langt mindre stabil praksis enn den var før. Heller ikke i Den norske kirke er det grunnlag for å forutsette at barn, ungdom og familiene deres beveger seg fra periferi til sentrum i et gudstjenestelig praksisfellesskap. I tillegg er det heller ikke grunnlag for å anta at de som på et tidspunkt er sentrale deltagere i denne praksisen alltid kommer til å være det.

Innenfor Den norske kirke kan det være at gudstjenesteendringer forårsaket av blant annet trosopplæringsreformen har blitt det Engeström betegner som *et objekt på avveie* («a runaway object») (Engeström 2007:47). I følge Engeström kjennetegnes slike objekter av at de potensielt kan eskalere og ekspandere, og får en betydelig global innvirkning. I følge Engeström blir åpen kildekode-bevegelsen («the open source software movement») ofte brukt som eksempel for å beskrive former for kunnskapsutvikling som skjer utenfor rammen av tradisjonelle firmaer (ibid.:45). I forhold til dataprogrammer innebærer åpen kildekode at det blir gitt tilgang til produktet i sin opprinnelige form. I motsetning til lukket kildekode, der en kun har tilgang til selve det ferdige programmet, gir åpen kildekode også tilgang til koden som ligger til grunn for programmet. Det innebærer at brukerne kan endre programmet for å tilpasse det til egen og andres bruk.<sup>40</sup> Engeström betegner åpen kildekode som et objekt på avveie fordi det er vanskelig å kontrollere og forutsi effekten av å gjøre en slik kunnskap åpent tilgjengelig. Det som kjennetegner objekter på avveie er at de ofte får et liv på egen hånd. De kan både skape kontroverser og motstand, og de kan være med å frigjøre radikalt nye muligheter for utvikling (ibid.:47).

Det er absolutt store forskjeller mellom åpen kildekode-bevegelsen og reformer som påvirker gudstjenestene i Den norske kirke. Det som kan gjøre det saksvarende å betegne reformprosessene i Den norske kirke som et objekt på avveie, er at gudstjenester tidligere var en

---

<sup>40</sup> En enkel tekst om kildekode er beskrevet her:

[http://no.wikibooks.org/wiki/%C3%85pen\\_kildekode/Introduksjon](http://no.wikibooks.org/wiki/%C3%85pen_kildekode/Introduksjon) (lastet ned 17.06.2014).

forutsigbar størrelse som var underlagt kontroll og standardisering, men at dette ikke er tilfelle lenger. For å bli i eksempelet til Engeström har gudstjenesten i Den norske kirke gått fra å være et lukket kodesystem til å bli mer lik et åpent kildekodesystem. Fra reformasjonens dager på 1500-tallet og fram til 1990 ble liturgiene i gudstjenestene i Den norske kirke vedtatt av Kongen i statsråd. Dette innebar som Thomassen og Lomheim presiserer at enhver prest var forpliktet til å følge liturgiene ordrett. Det å ikke følge liturgiene til punkt og prikke var å regne som et brudd på norsk lov (Thomassen og Lomheim 2013:10-11, se også Hellemo 2014). Etter en prosess som gav menighetene mulighet til å utforme noen bønner selv har prester og andre som jobber med gudstjenesten regelmessig fra og med 2011 fått i oppgave å skrive liturgiske bønner (ibid.). For å sette menighetene i stand til å gjøre dette har Den norske kirke sentralt gitt dem tilgang til en lang rekke ulike versjoner av liturgiske ledd og bønner.<sup>41</sup> Sagt med Engeström har menighetene fått åpen tilgang til koder som tidligere kun var tilgjengelig som et ferdig produkt.

Med hensyn til slike omfattende endringer er jeg av den oppfatning at Wengers teori ikke i tilstrekkelig grad kan gjøre rede for mye av den uforutsigbart som kan finne sted. Det er ikke sikkert at reformprosessene vil føre til at de ulike lokale praksisfellesskapene vil bevare et gjensidig engasjement, et delt repertoar og felles oppgave. Som analysen viser kan gudstjenester som inngår i trosopplæringen både fungere frigjørende og de kan skape kontroverser og motstand. Jeg vil argumentere for at endringene har potensiale til å eskalere og ekspandere på måter som kan ha vidtrekkende konsekvenser ut over det som er mulig å overskue. Anbefalingen fra Den norske kirkes plan for trosopplæring om at «ethvert tiltak i trosopplæringen skal ha tilknytning til menighetens gudstjenesteliv» (Kirkerådet 2010:29) kan bli et objekt på avveie som får et liv på egen hånd. Reformprosessene som er satt i gang kan utvikle seg til å bli noe annet og mer enn det som var hensikten (Reite 2014).

En av de ikke tilsiktete konsekvensene av trosopplæringsreformen er konturene av at de som ofte pleier å gå på gudstjeneste trekker seg unna gudstjenester som inngår i trosopplæringen. En slik tilbaketrekning vil bidra til at barn og unges mulighet for å identifisere seg med de ordinære aktivitetene i praksisfellesskapet blir svekket. Stikk i strid med de kirkelige intensjonene kan trosopplærings gudstjenester bli et isolert læringsfellesskap segregert fra en av de aktivitetene som læringsaktivitetene har som mål å lede til deltagelse i.

---

41 Informasjon om hvordan menighetene skal gå frem for å utforme en lokal gudstjenesteordning er beskrevet på Den norske kirkes hjemmeside: [http://www.gudstjeneste.no/doc/Sammen\\_for\\_Guds\\_ansikt\\_63\\_70.pdf](http://www.gudstjeneste.no/doc/Sammen_for_Guds_ansikt_63_70.pdf). (lastet ned 17.06.2014).

### 3.4.5 Et fellesskap av fremmede

Det siste punktet jeg vil drøfte med hensyn til religiøse identifiserings- og forhandlingsprosesser er at barn og trosopplærere som regel ikke kjenner hverandre fra før, og at de ofte ikke møter hverandre igjen etter at en trosopplæringsaktivitet er gjennomført. For de fleste barn har trosopplæring karakter av å være engangshendelser. Barna er del av en organisert religiøs læringssituasjon en gang i året, eller en gang hvert andre eller tredje år, for så å være tilbake i sine familieliv, skoleliv og fritidsliv (Høeg og Trysnes 2012, Botvar, Haakedal og Kinserdal 2013). I Menighet 1 og Menighet 2 kjente trosopplærerne til et par av barna på forhånd, mens resten av barna var ukjente. I intervjuene med trosopplærerne etter feltarbeidsfasen spurte jeg dem hva de tenker om sin rolle overfor barna. En av trosopplærerne begynte å gråte da hun svarte:

Jeg skal først og fremst være en omsorgsperson. En voksenperson som de har tillit til og som de kan komme til. Jeg skal sette grenser og sånn, men først og fremst skal jeg være en person som de kan bli glad i, og som de kan tenke på [begynner å gråte]. Det var veldig sterkt på gudstjenesten da vi sa ha det til dem. Det er et stort ansvar, ikke sant. Være den som er ansvarlig for å ta dem med inn her, og som på en måte representerer kirka. Hvis det ikke hadde funket hadde de fått så negativt bilde av kirka, og at ja... (Menighet 2, intervju med trosopplærer, 25.06.2008).

Trosopplæreren gir en beskrivelse av at det kan oppleves som et stort ansvar å møte barn i læringssituasjoner på trosopplæring. Det de har gjort sammen kan forme barnas bilde av kirka, og det er ikke sikkert at trosopplæreren kommer til å møte dem igjen på noe tilsvarende senere.

Min tolkning er at trosopplæreren synliggjør at det kan skje religiøs læring innenfor de rammene avgrenset trosopplæring innebærer, men det blir samtidig tydelig at slike langvarige læringsbaner som Wenger opererer med ikke er realistiske for de fleste barn som deltar på trosopplæring i Den norske kirke (jfr. Wenger 1998:153-155). Dersom det eksisterer læringsbaner i Wengers betydning av begrepet er det fordi læringsbanene som finner sted innenfor de enkelte trosopplæringssamlingene og gudstjenestene har en prototypisk og gjentakende karakter (Johnsen 2014:158). For å kunne kvalifisere hva religiøs læring kan være i mer kortvarige engangshendelser er jeg av den oppfatning at Biestas perspektiver på utdannende virksomhet kan utvide Wengers forståelse av læring som noe som kun skjer i stabile praksisfellesskap. Til forskjell fra Wenger legger Biesta til rette for at jeg kan gi analytisk oppmerksomhet til hvordan barn lærer religion i kortvarige møter mellom mennesker som er fremmede for hverandre.

Som jeg gjør rede for i Artikkel 4 er Biesta opptatt av at enhver utdanning bør ivareta det



han betegner som subjektiveringsdimensjonen (Johnsen 2013:97-98). Subjektivering er imidlertid ikke det samme som å legge til rette for at utdanning kan fungere identitetsdannende. Biesta bruker ikke identitet som begrep fordi det etter hans oppfatning baserer seg på en forståelse der andre brukes instrumentelt for å artikulere hvordan «vi» er forskjellig fra «dem» («unique-as-different») (Biesta 2012:587). Biesta er kritisk til teorier som blant annet Wengers, fordi disse opererer med en forståelse av identitet som identifisering av det som gjør oss forskjellige fra hverandre (kryssref.3.4.3, se Biesta 2012:587, Biesta 2013:6). Biestas innsteg til subjektivering er å definere det unike som uerstattbarhet («unique as irreplaceability»). Istedenfor en tilnærming der spørsmålet er hva som gjør meg unik til forskjell fra andre, argumenterer Biesta for at spørsmålet bør være formulert etisk og relasjonelt. «Når har det betydning at jeg er unik, at jeg er jeg og ikke en annen?» (ibid:588, min oversettelse).

Dette aspektet ved Biestas subjektiveringsbegrep bruker jeg som som analyseredskap i Atikkel 4. Det jeg imidlertid ikke belyser i artikkelen er at fremmedhet («otherness») og den andre som fremmed («the other») er en vesentlig del av Biestas subjektiveringsbegrep. I motsetning til Wenger, som fokuserer på at nykommerne skal bli den del av praksisfellesskapets gjensidige engasjement, delte repertoar og felles oppgave, fremholder Biesta at fremmedhet er et grunnleggende eksistensvilkår som ikke skal forsøkes eliminert verken i utdanningssystemer eller ellers. I tråd med den fenomenologiske tradisjonen etter Levinas og Derrida (Wyller 2007:178-179) er Biestas oppfatning at utdanning ikke skal omforme «otherness» to «sameness». Utdanning skal ikke på forhånd definere hvem den andre – eleven eller studenten – kan eller skal tre frem som. Spørsmålet om hvem den andre er eller skal bli må i følge Biesta opprettholdes som et radikalt åpent spørsmål (Biesta 2012:587).

Til forskjell fra Wenger, som betoner at deltagerne i et praksisfellesskap har mye til felles, bruker Biesta betegnelsen *fellesskapet av de som ikke har noe felles* («the community of those who have nothing in common»). Dette fellesskapet eksisterer i følge Biesta i sporadiske korte øyeblikk der mennesker er eksistensielt utlevert til hverandre (Biesta 2010:89-90). Biesta trekker frem eksempler på to situasjoner der fellesskapet av fremmede kan inntreffe. Den ene situasjonen er i samtaler om å dø, og den andre situasjonen er i samtaler der mennesker ikke behersker logikken i det etablerte språket som brukes innad i en praksis. Min tolkning er at begge situasjonene er karakteristiske for mange læringssituasjoner som finner sted innenfor Den norske kirkes trosopplæring. Som flere av artiklene viser kjenner ikke barna begrepene, logikken og språket som brukes innenfor de kirkelige religiøse praksisene (Johnsen 2010, Johnsen 2012a, Johnsen 2013a). For en del av barna innebærer religiøs persepsjon av virkeligheten som er helt

ny, og mange av bibelfortellingene handler om å dø eller å nesten dø (Johnsen 2010, Johnsen 2013a).

Biesta er opptatt av at i slike øyeblikk kreves det at læreren snakker med en annen stemme enn sin representative stemme. Den representative stemmen er i følge Biesta det språket vi bruker når vi snakker som representanter for en institusjon, uten at vi som enkeltpersoner tillegges betydning. Det vi sier kunne like gjerne vært sagt av en annen representant for samme institusjon (Biesta 2006:56). Motsatsen til den representative stemmen er å bruke sin egen unike stemme. Som jeg poengterer i Artikkel 4 er det å snakke med sin unike stemme ikke ensbetydende med å si noe helt nytt hos Biesta (Johnsen 2013a:104). Hos Biesta betyr det å bruke sin unike stemme å forholde seg eksistensielt og etisk til de man snakker med.

This implies that when I speak with the voice of the rational community, it is not really *me* who is speaking. My voice is simply the interchangeable voice of the rational community. But when I speak to the stranger in the community of those who have nothing in common, then I have to find my own voice, then it is *me* who has to speak – and no one else can do it for me (Biesta 2006:64)

Relatert til trosopplæring vil jeg argumentere for at det som kreves i læringssituasjoner der barna ikke kjenner praksisfellesskapets delte repertoar er at trosopplærerne bruker sin egen unike religiøse stemme. I møte med barn som er fremmede for kristen tro og tradisjon kan det for eksempel innebære å gi plass for barnas reaksjoner på det de hører om å dø og å nesten dø, og å respondere på det barna sier uten at trosopplæreren selv faller inn i en representativ stemme. Det å initiere slike samtaler vil jeg beskrive som å legge til rette for at både trosopplærere og barn skal bruke sin egen unike stemme. Trosopplærerne kan gjennom å stille enkle – men fundamentale – spørsmål skape rom for at barna kan tre frem i verden med sine opplevelser og tanker. Det å snakke sammen i et fellesskap av fremmede trenger ikke å innebære å si noe helt nytt, men å ta etisk og eksistensielt ansvar for barna man snakker med.

For mange trosopplærere vil det å bruke sin unike stemme være uvant. Som ansatte i Den norske kirke har de blitt vant til å snakke som representanter for en institusjon. Trosopplærerne i Menighet 1 snakker i stor grad med det Biesta omtaler som en representativ stemme. Som jeg viser i flere av artiklene skaper trosopplærerne i liten grad rom for at barna kan utforske hva de mener, tenker og føler om de religiøse praksisene og fortellingene de involveres i som deltagere. Interaksjonsformen som brukes bidrar til at verken barna eller trosopplærerne får anledning til å tre frem overfor hverandre med sine unike stemmer (Johnsen 2010:234-235). I Menighet 2 gir

trosopplærerne barna rik anledning til å kunne tre frem i læringssituasjonene som subjekter, men artefaktene de bruker fremmer i liten grad subjektiveringshendelser (Johnsen 2013a:117-118). Trosopplærerne legger til rette for at barna skal snakke om sine følelser, tanker og opplevelser, men uten at de bidrar med sine unike religiøse stemmer (ibid.:116). En av grunnene til at trosopplærerne ikke bidrar med det de tenker, tror og føler i forhold til kristen tro og tradisjon er religiøs forlegenhet (Johnsen 2008:27). Min fortolkning er at trosopplærerne i Menighet 2 er kritiske til å bruke en representativ stemme, men at de ikke har funnet ut hvordan de kan snakke med barn om religion utenfor det representative språkets logikk.

Sammenfattende vil jeg argumentere for at Biestas subjektiveringsteori utvider den forståelsen jeg hittil har etablert av religiøs læring på to punkter. For det første bidrar bruken av Biesta til at den analytiske oppmerksomheten rettes mot hva som kan skje i korte og sporadiske læringssituasjoner. Gjennom å studere interaksjon mellom trosopplærere og barn er det mulig å fortolke hvorvidt og hvordan trosopplærerne legger til rette for, eller forhindrer, at barn kan tre frem som subjekter og bruke sine unike stemmer i læringssituasjonene. Dette er et perspektiv som kan komme i bakgrunnen innenfor en teoriutvikling som kun bruker Wenger, fordi spørsmålet om hvordan læringssituasjoner leder de lærende inn i etablerte sosiale praksiser, slik som gudstjenester i en lokal menighet, er dominerende.

For det andre bidrar Biestas fokus til at kortvarige læringssituasjoner i et fellesskap av fremmede kan betegnes som en mulighet for å fornye det religiøse språket. Det at barn som deltar på trosopplæring er fremmede for språket og de sosiale praksisene i Den norske kirke, utfordrer trosopplærerne til å tone ned den representative stemmen. På dette punktet vil jeg fremheve at det er et fellestrekk mellom Wenger og Biesta. Noe tilsvarende Biesta poengterer Wenger betydningen av å nedtone det å representere en institusjon i utdanningssituasjoner som involverer identifiserings- og forhandlingsprosesser. I stedet for idealiserte rollemodeller er Wengers oppfatning at det å gi barn og unge kontakt med lærerens autentiske og levde identitet noe av det som kan bidra til å utvikle de lærendes tilhørighet til et praksisfellesskap.

Jeg vil i lys av de foregående analysene argumentere for at en nedtoning av trosopplærerens representative stemme og et autentisk møte med trosopplærerens levde identitet i praksisfellesskapet kan åpne opp for at trosopplærere kan inngå i religiøse kunnskapingsprosesser sammen med barna. Ved at trosopplærerne bruker sin unike stemme, og ikke kun snakker på vegne av en institusjon, kan religiøse forestillinger og praksiser settes i bevegelse både for barna og for trosopplærerne. Gjennom å bruke artefakter som medierer religiøse virkeligheter, og ved gi anledning til at trosopplærere og barn kan utforske og forhandle hvilken religiøs mening disse virkelighetene har for dem, kan biter og deler av kristen tro og

tradisjon fortsatt komme til å være del av kommende generasjoners identitetsdannelse. Selv om læringssituasjoner i Den norske kirkes trosopplæring ofte har kort varighet kan de bidra til religiøs læring som er av betydning i livene til barna det gjelder.

## Kapittel 4: Avslutning

Hovedproblemstillingen i denne avhandlingen er: Hvordan lærer barn religion gjennom å delta på trosopplæring i Den norske kirke? I det følgende vil jeg først oppsummere hvordan forskningen jeg har gjort for å besvare dette spørsmålet bidrar til den religionspedagogiske forskningsdiskursen. Dette vil jeg gjøre ved å beskrive hvordan forskningsprosjektet utvider hva religionspedagogisk forskning kan være, og ved å spesifisere hva som er de teoretiske og metodologiske bidragene i avhandlingen. Deretter vil jeg besvare den empiriske hovedproblemstillingen ved å oppsummere argumentene fra diskusjonene av de tre delproblemstillingene.

Det eksisterer lite religionspedagogisk forskning på hvordan religiøs læring skjer i andre sosiale praksiser enn skolens religionsundervisning. Gjennom å bruke empirisk materiale fra trosopplæring i Den norske kirke bidrar forskningsprosjektet til å utvide religionspedagogikkens forskningsfelt. Avhandlingen bidrar til at religionspedagogikk forstås som en disiplin som kan omfatte alle sosiale praksiser der religiøs læring finner sted. For videre forskning kan de metodologiske og teoretiske analyseredskapene jeg videreutvikler bli brukt i studier av religiøs læring i skolesituasjoner og i studier av andre religioner og livssyn. I tillegg er det i lys av avhandlingen mulig å utvikle religionspedagogiske forskningsprosjekter som studerer religiøs læring på tvers av sosiale praksiser slik som skole, hjem, fritid og religions- og livssynssamfunn.

Teoretisk har religionspedagogisk forskning primært orientert seg i forhold til religionsvitenskap og teologi som faglig referansegrunnlag. Det teoretiske bidraget i denne avhandlingen er at jeg utforsker hvordan ulike pedagogiske teorier kan brukes for å drøfte hva religiøs læring er, og hvordan den skjer, i sosiale praksiser. Forskningen er forankret i den sosio-kulturelle tradisjonen med røtter tilbake til Lev Vygotsky, men jeg argumenterer for at det i forskning på religiøs læring kan være hensiktsmessig å operere med flere forståelser av læring ved siden av hverandre. Noe av det særegne ved avhandlingens bruk av teori er for det første at jeg bruker teori i en eksplorerende og ekspanderende interaksjon med det empiriske materialet. Det andre som kjennetegner teoribruken er at jeg går på tvers av etablerte skillelinjer mellom ulike pedagogiske teoritradisjoner. Dette kommer til uttrykk ved at jeg kombinerer sosio-kulturell læringsteori med fenomenologisk subjektiveringsteori. Gjennom å kombinere disse teoretiske posisjonene viser jeg at religiøs læring både kan involvere medieringsprosesser og

subjektiveringsprosesser. De teoretiske nærlesningene jeg gjør av teoriene muliggjør originale analyser av hverdagslige læringssituasjoner.

Metodologisk bidrar avhandlingen til å vise hvordan et avgrenset etnografisk feltarbeid kan utvikle kunnskap som kan ha empirisk og teoretisk validitet ut over det studerte utvalget. Forskningsprosjektet viser at det å gå i dybden på noen få læringssituasjoner kan generere analyser som reiser overgripende spørsmål med relevans for store deler av Den norske kirkes trosopplæring. Analysene av en tidsavgrenset trosopplæringsaktivitet i to menigheter bidrar med analyseredskaper som andre forskere – og ansatte og frivillige i Den norske kirke – kan bruke for å reflektere systematisk over hvordan ulike aktiviteter legger til rette for læring. Metodologisk argumenterer jeg for et forskningsdesign som åpner for bevegelse og endring. Gjennom å utvide analyseenheten i løpet av forskningsprosessen viser jeg det kreative potensialet i å anse sine egne empiriske funn som foreløpig, åpen og ufullstendig kunnskap. Avhandlingen synliggjør at det å innføre nye teorier i løpet av prosessen kan føre til at flere elementer ved det empiriske materialet kommer frem. I tillegg er avhandlingen et argument for å bruke etnografiske metoder i studier av religiøs læring. Observasjon som metode bidrar til at alle typer situasjoner som inntreffer i løpet av et feltarbeid kan regnes med som empirisk materiale.

Det empiriske bidraget i avhandlingen er at jeg gjennom analysene viser at religiøs læring kan praktiseres på tre måter. For det første som en prosess der barn tilegner seg eksisterende religiøs kunnskap. For det andre som en prosess der læring skjer gjennom å delta i konstituerende religiøse praksiser. Og for det tredje som en prosess der tilgjengeliggjorte redskaper fører til produksjon av nye religiøse virkeligheter. Disse tre forskjellige måtene å forstå religiøs læring på trenger ikke å oppfattes som gjensidig utelukkende. Det som likevel kommer frem er at læring ikke er noe som skjer utenfor eller i forlengelsen av en religiøs kunnskapsproduksjon, men at læring er en integrert del av selve virksomheten. Både læringssituasjoner som bidrar til tilegnelse, til deltagelse og til kunnskaping kan kvalifiseres som religiøs læring, og ikke bare som forberedelser til den «egentlige» religiøse læringen. I analysene av læringssituasjonene har jeg drøftet hvordan religion medieres gjennom bruk av artefakter. De religiøse virkelighetene som medieres gjennom bibelfortellinger, i leker og i kirkerommet er som regel deler av en etablert, kirkelig representasjonskanon, men for barna som deltar på trosopplæring er dette ukjente persepsjoner av virkeligheten. Analysene av læringssituasjonene viser at meningsinnholdet til både artefakter som har en etablert religiøs mening innenfor kristen tro og tradisjon og artefakter som primært brukes i andre praksiser fungerer som mer enn en ramme rundt læringssituasjonene trosopplærerne initierer. Artefaktene skaper mulighetsbetingelser som fungerer forskjellig for personer som har kjennskap til den symbolske kunnskapen som er distribuert i artefaktene, og

for de som ikke har en slik form for kunnskap.

For noen barn, og deres familier og foreldre, er det aktuelt å bli mer jevnlig deltagere i et lokalt gudstjenestelig praksisfellesskap som følge av positive erfaringer med trosopplæring og gudstjenester. Dette vil imidlertid ikke være aktuelt for det store flertallet. For flertallet i Den norske kirke vil trosopplæring være noe de deltar på en gang eller to i året. Skolen vil derfor i større grad enn kirken være det stedet der barn inngår i religiøse identifiserings- og forhandlingsprosesser. Trosopplæring som består av tradisjonelle undervisningspregede læringssituasjoner vil i liten grad fungere som redskaper barna kan bruke i forhandlingsprosesser utenfor kirken. For at trosopplæring skal inngå i barns utforskning av hvem de er og hvem de vil være må religiøs læring forstås som en hybrid aktivitet der biter og deler av kristen tro og tradisjon blandes sammen med de religiøst «urene» delene barna har med seg fra ulike sosiale og kulturelle sammenhenger. Et avgjørende punkt for at dette skal skje er at trosopplærerne snakker religiøst med sine egne unike stemmer. I et fellesskap av fremmede kan det finne sted en religiøs kunnskaping der læringssituasjoner som har kort varighet kan få betydning inn i barns hverdagsliv.

Sammenfattende vil jeg konkludere med at barn lærer religion gjennom å delta i læringssituasjoner hvor mediering av religiøse virkeligheter finner sted som hybride identifiserings- og forhandlingsprosesser der artefakter i kirkens tro og tradisjon utforskes sammen med trosopplærere som toner ned at de er representanter for Den norske kirke.

## Litteratur

- Aasgaard, R. (2009) *The Childhood of Jesus: Decoding the Apocryphal Infancy Gospel of Thomas*. Eugen/ Oreg.:Wipf and Stock.
- Aasgaard, R. (2004) *My beloved brothers and sisters! Christian Siblingship in Paul*. London/New York: T&T Clark Int. Continuum.
- Afdal, G. (2013) *Religion som bevegelse. Læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Afdal, G. (2011) «Teologi som teoretisk og praktisk aktivitet». I: *Tidsskrift for teologi og kirke* 82 (2) s. 87-109.
- Afdal, G. (2011) «Hvordan skjer læring i kirken?» I: *Halvårstidsskrift for praktisk teologi* 28(2) s. 30-31.
- Afdal, G. (2010) *Researching religious education as social practice*. Religious diversity and Education in Europe 20. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann
- Afdal, G. (2009) «Religionspedagogikk som forskningsfag i kunnskapsøkonomiens tidsalder». I: *Prismet* 60 (3) s.211-224.
- Afdal, G. (2008) «Menigheten som lærende fellesskap? Sosiokulturell læringsteoris mulighet og begrensninger som perspektiv på kirkelig læring». I: *Prismet* 59 (4) s. 227-245.
- Alanen, L. (2010) «Editorial: Taking children's rights seriously». I: *Childhood* 17(1) s. 5-8.
- Alfsvåg, K. og J. Haga (red.) (2013) *Hva betyr det' Luthers katekisme i trosopplæringen*. Prismet bok nr 7. Oslo: IKO-forlaget.
- Alvesson, M og K. Sköldberg (2009) *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. 2. utgave. Los Angeles/London/New Dehli/Singapore/Washington DC: Sage Publications Inc.
- Andersen, P. og J. Kampmann (2010) «Børns legekultur – tema, teori, metode» s. 37-51. I: Gulløv, E. og S. Høilund (2010) *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Carpe. København: Gyldendal.
- Andreassen, B. O. (2008) *'Et ordinært fag i særklasse' En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk*. Phd-avhandling. Universitetet i Tromsø.
- Andreassen, B. O (2012) *Religionsdidaktikk. En innføring*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Angrosino, M. V. og K. A. M. de Prez (2003) «Rethinking Observation. From method to context» s. 107-154. I: Denzin, N. K og Y. S. Lincoln *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. 2. utgave. Thousand Oaks/London/New Dehli: Sage Publications Inc.
- Angrosino, M. V. (2005) «Recontextualizing Observation: Ethnography, Pedagogy, and the

- Prospects for a Progressive Political Agenda» s. 729-762. I: N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. utgave. Thousand Oaks/London/New Dehli: Sage Publications Inc.
- Anker, T. (2011) *Respect and disrespect. Social practices in a Norwegian multicultural school*. PhD-avhandling. Oslo: Det teologiske menighetsfakultet.
- Arweck, E og E. Nesbitt (2011) «Religious education in the experience of young people from mixed-faith families». I: *British Journal of Religious Education* 33 (1) s. 31-45.
- Asheim, I. og S.D. Mogstad (1987) *Religionspedagogikk. Tolkning, undervisning, oppdragelse*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Avest, I. ter, D. Joza, T. Knauth, J. Rosøn og G. Skeie (2009) «Introduction» s.10-16. I: Avest, I. ter, D. Joza, T. Knauth, J. Rosøn og G. Skeie *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries*. Religious Diversity and Education in Europe 16. Münster:Waxmann Verlag.
- Bae, B. (2007) «—det flyktige som gjentar seg – fokus på mikroprosesser i hverdagslivet» s.130-143. I: N.Winger (red.) *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen*. Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer. Oslo: HiO-rapport nr. 19.
- Bae, B. (2005) «Troubling the Identity of the Researcher. Methodological and Ethical Questions in Cooperation with Teacher-Careers in Norway». I: *Contemporary Issues in Early Childhood* 6 (3) s. 283-91.
- Bae, B. (2004) *Dialoger mellom førskolelærer og barn. En beskrivende og fortolkende studie*. HiO-rapport 25, Høyskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning.
- Berglund, J. (2010) *Teaching Islam. Islamic Religious Education in Sweden*. Religious Diversity and Education in Europe, bind 17. Münster: Waxmann.
- Berryman, J. W. (2009) *Children and the Theologians. Clearing the Way for Grace*. New York/Harrisburg/Denver: Morehouse Publishing.
- Biesta, G. J.J. (2013) *The Beautiful Risk of Education*. Boulder/London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J.J. (2012) «Philosophy of Education for the Public Good: Five Challenges and an Agenda». I: *Educational Philosophy and Theory* 44 (6) s.581-593.
- Biesta, G. J.J. (2006) *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder/London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J.J. (2010) *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Botvar, P. K., E. Haakedal og F. Kinserdal (2013). *Når porten gjøres vid. Evaluering av trosopplæringens breddetiltak*. Kifo rapport 2. Oslo: Kifo Stiftelsen kirkeforskning.



- Bruner, J. S. (2006). *The Search of Pedagogy. Volume II. The selected work of Jerome S. Bruner*. London/New York: Routledge.
- Bråten, O. M. H. (2013) *Towards a Methodology for Comparative Studies in Religious Education. A Study of England and Norway*. Religious Diversity and Education in Europe. Bind 24. Münster: Waxmann.
- Bucher, A. (2008) «Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?» s. 9-27. I: A. Bucher et.al (red.) *'Mittendrin ist Gott' Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie*. Bind 1. 2. utgave. Stuttgart: Cawler Verlag.
- Bunge, M. J. (red.) (2007) *The Child in Christian thought*. Michigan/Cambridge: Eerdmans.
- Bunge, M.J., T. Fretheim og R. Gaventa (red.) (2008) *The child in the Bible*. Cambridge/Michigan: Eerdmans.
- Carr, W. (2007) «Educational research as a practical science». I: *International Journal of Research and Method in Education* 30 (3) s. 271-286.
- Champagne, E. (2008) «Å leve og å dø: Et vindu mot (kristne) barns spiritualitet» s.16-182. I: S. Sagberg (red.) *Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn*. Oslo: IKO-forlaget.
- Coffey, A. og P. Atkinson (1996) *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies*. Thousand Oaks/London/New Dehli: Sage Publications.
- Cole, M. (2005 [1996]) «Putting culture in the middle» s. 199-226. I: H. Daniels (red.) *An Introduction to Vygotsky*. 2.utgave. London/New York: Routledge.
- Corsaro, W. A. (2002) *Barndommens sociologi*. Sosialpedagogisk bibliotek. København: Gyldendalske boghandel.
- Dahl, E. og H. Stifoss-Hanssen (2003) «Religionspedagogikk ved Det praktisk-teologiske seminar. En betenkning om fagets ramme og profil» s. 15-52. I: S. Heggem og E. Dahl (red.) *Dåp, konfirmasjon, kateketisk praksis. Et riteperspektiv på sosialisering*. Det praktisk-teologiske seminars skriftserie nr. 8. Oslo: Det praktisk-teologiske seminar.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and Research*. London/New York: Routledge.
- De Laine, M. (2000) *Fieldwork, Participation and Practice. Ethics and Dilemmas in Qualitative Research*. London/Thousand Oaks/New Dehli: Sage Publications Inc.
- De Palma, R (2009) «Leaving Alinsu: Towards a Transformative Community of Practice». I: *Mind, Culture and Activity* 16 (4) s. 353-370.
- Denzin, N. K og Y. S. Lincoln (2003) «Introduction» s. 1-45. I: Denzin, N. K og Y. S. Lincoln *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. 2. utgave. Thousand Oaks/London/New Dehli: Sage Publications Inc.

- Dubiski, K, I. Maull og S. Schweitzer (2012) «How Many Gods in Heaven? Young Children and Religious Plurality – Results of a Qualitative Study». I: *Journal of Empirical Theology* 25 s. 99-122.
- Dykstra, C og S. Parks (red.) (1986) *Faith development and Fowler*. Birmingham/Alabama: Religious Education Press.
- Engeström, Y. (2007) «From communities of practice to mycorrhizae» s. 41-54. I: J. Hughes, N. Jewson og L. Unwin (red.) *Communities of practice. Critical perspectives*. London/New York: Routledge.
- Engeström, Y. (2005 [1991]) «'Non scolae sed vitea discimus': toward overcoming the encapsulation of school learning» s. 157-176. I: H. Daniels (red.) *An Introduction to Vygotsky*. 2. utgave. London/New York: Routledge
- Engeström, Y. (2001) «Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization». I: *Journal of Education and Work* 14 (1) s. 133-155.
- Eriksen, L.L. (2010) *Learning to be Norwegian. A case study of identity management in religious education in Norway*. PhD-avhandling. University of Warwick.
- Fennefoss, A. og R. Valvik (2001) *Om å fange øyeblikket. Videobobservasjon i pedagogisk arbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fog, J. (1994) *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Viborg: Akademisk forlag.
- Fontana, A og J. H. Frey (2003) «The Interview: From structured Questions to Negotiated Text» s. 61-106. I: Denzin, N. K og Y. S. Lincoln *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. 2. utgave. Thousand Oaks/London/New Dehli: Sage Publications.
- Fowler, J. W. *Faithful Change. The personal and Public Challenges of Postmodern Life*. Nashville: Abingdon Press.
- Fuglseth, K, E. Haakedal og U. Schmidt (2012) *Lokale trusoppplæringsplanar. Innbald og prosess*. Kifo rapport 3. Oslo: Kifo Stiftelsen kirkeforskning.
- Fuller, A. «Critiquing theories of learning and communities of practice» s. 17-29. I: J. Hughes, N. Jewson og L. Unwin (red.) *Communities of practice. Critical perspectives*. London/New York: Routledge.
- Gadamer, H. ([1986] 2007) *Sandhed og metode. Gruntræk af en filosofisk hermenutik*. Oversatt av A. Jørgensen. 2.utgave. Århus: Academica.
- Gallacher L. og M. Gallagher (2008) «Methodological immaturity in childhood research. Thinking through 'participatory methods'». I: *Childhood* 15 (4) s.499-516.
- Gent, B. (2011) «The world of the British hifz class student: observations,

- findings and implications for education and further research» I: *British Journal of Religious Education* 33 (1) s. 3-15.
- Greeno, J.G (1998) «The situativity of knowing, learning and research». I: *American Psychologist* 53 (1) s. 5-26.
- Grimen, H. 2004 *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. 3.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gud Gir – vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke* (2010). Oslo: Kirkerådet, Den norske kirke.
- Gudstjeneste for Den norske kirke* (2011). Stavanger: Eide forlag.
- Gullov, E. og S. Hoilund (2010) *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Carpe. København: Gyldendal.
- Haakedal, E. (2003) *'Det er jo vanlig praksis hos de fleste her...' Religionslærerrolle, livstolkning og skolekulturell ritualisering – en religionspedagogisk studie av grunnskolelæreres handlingsrom på 1990-tallet*. Dr. Art avhandling. Oslo: Det teologiske fakultet.
- Hauglin, O., H. Lorentzen og S.D. Mogstad (2008) *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet. Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform*. Bergen: fagbokforlaget.
- Hegstad, H. (2009) *Den virkelige kirke. Bidrag til ekklesiologien*. KIFO perspektiv 19. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hegstad, H. A. S. Selbekk og O. Agedal (2008) *Når tro skal læres. Sju fortellinger om lokal trosopplæring*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Heidegger, M. (2001) «Fra 'Væren og tid'» s. 87-106. I: S. Læg Reid og T. Skorgen. *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.
- Hellemo, G. «Liturgisk teologi for Den norske kirke» s. 13-31. I: G. Hellemo (red.) *Gudstjeneste på ny*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hemming, P.J. og N. Madge (2012). «Researching children, youth and religion: Identity, complexity and agency» I: *Childhood* 19 (1) s. 38-49.
- Hermans, C. A. M. (2003) *Participatory learning. Religious Education in a Globalizing Society*. Leiden/Boston: Brill.
- Hill, M. (2006) «Children's voices on Ways of Having a Voice: Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation». I: *Childhood* 13 (1) 69-89.
- Hodges, D.C (1998) «Participation as Dis-Identification with/in a Community of Practice». I: *Mind, Culture and Activity* 5 (4) s. 272-290.
- Holmqvist, M. (2012) «Trosopplæring som livsstil? En analyse av læringssyn i trosopplæringsplanen». I: *Prismet* 63 (1) s. 17-33.

- Johnsen, E.T. (2007) (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*. Det praktisk-teologiske seminars skriftserie nummer 14. Oslo: Det praktisk-teologiske seminar.
- Johnsen, E. T. (2008a) «Barneteologi møter trosopplæring til gjensidig kritisk dialog» s.10-33. I: S. Sagberg, (red.) *Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn*. Oslo: IKO-forlaget.
- Johnsen, E.T. (2008b) «Barn og unges deltagelse i gudstjenesten som ekklesiologisk utfordring». I: *Prismet* 59 (4) s. 247-256.
- Johnsen, E. T. (2010a) «Jesu Lidelse, død og oppstandelse. En barneteologisk analyse av trosopplæring om påsken». I: *Prismet*, 61 (1) s. 19–39.
- Johnsen, E.T. (2010b) «Jesu Leiden, Tod und Auferstehung: Ostern als Thema der Glaubenerziehung. Eine kindertheologische Analyse». I: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 62 (3) s. 210-220.
- Johnsen, E. T. og S. Schweitzer (2011) «Was ist kritische Kindertheologie? Vergleichende Perspektiven aus Norwegen und Deutschland» s. 25-36. I: A. Bucher. et.al (red.) '*Gott gehört so en bischen zur Familie' Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken. Jahrbuch für Kindertheologie*. Bind 10. Stuttgart: Cawler Verlag.
- Johnsen, E. T. (2012a) «Hvordan medierer undervisningspreget trosopplæring kristen tro og tradisjon? En Vygotskij-inspirert analyse av læringssituasjoner i Den norske kirkes trosopplæring». I: *Teologisk tidsskrift* 2 (1) s.138-166.
- Johnsen, E.T. (2012b) «Frelse i trosopplæringen» I: *Vårt Land* 27.04.2012. Elektronisk tilgjengelig på <http://www.verdidebatt.no/debatt/cat12/subcat14/thread267419/> (lastet ned 16.06.2014)
- Johnsen, E.T. (2013a) «Læring inn i den kristne religionen. Mediering og subjektivering». *Prismet* 64 (3) s. 95-123
- Johnsen, E. T. (2013b) «Modig trosopplæring» I: *Vårt Land* 31.10.2013. Elektronisk tilgjengelig på <http://www.verdidebatt.no/elisabtv/?replies=true> (lastet ned 16.06.2013).
- Johnsen, E.T. (2013c) «For mye innhold, for lite tro» I: *Vårt Land* 13.11.2013. Elektronisk tilgjengelig på <http://www.verdidebatt.no/debatt/cat12/subcat13/thread450309/> (lastet ned 16.06.2014).
- Johnsen, E.T. (2014) «Gudstjenestelæring gjennom deltakelse» s.151- 179 og s.229-236. I: G. Hellemo (red.) *Gudstjeneste på ny*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, K. S. (2014) *Som du spør får du svar? En empirisk studie av skriving i religions-*

- og livssynsfaget. PhD-avhandling. Trondheim: NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige fakultet.
- Kalaian, S. A. (2008) «Research Design» s.725-732. I: P. J. Lavrakas  
Encyclopedia of Survey Research Methods Thousand Oaks: Sage Publications.  
<http://srmo.sagepub.com/view/encyclopedia-of-survey-research-methods/n471.xml>  
(lastet ned 27.06.2014).
- Kammeyer, K. (2009) *Lieber Gott. Amen!' Theologische und empirische Studien zum Gebet im Horizont theologischer Gespräche mit Vorschulkindern*. Stuttgart: Cawler Verlag.
- Karkoff, H. S. (2011) «Kameraet som redskap i forskning på børns leg». I: *Barn* 29 (1) s. 13-26.
- Kaul, D. (1985) «Har teologien et syn på barnet?» s.75-116. I: O. Hognestad og D. Rian (red.). *Barnet i teologi og kirke*. Trondheim: Tapir forlag.
- Kaul D. (2003) «Voksnes holdning til barns religion: Barneteologi som dåpsopplæring» s.67-94. I: S. Heggem og E. Dahl (red.) *Dåp, konfirmasjon, kateketisk praksis. Et riteperspektiv på sosialisering*. Det praktisk-teologiske seminars skriftserie nr 8. Oslo: Det praktisk-teologiske seminar.
- Kaul, D. (2004) «Men jeg tror da på Gud!» Barns gudsrelasjon i et barneteologisk perspektiv». *Prismet* 55 (1) s. 14-25.
- Kaul, Dagny. 2007. «'Skjønnte dere ikke at jeg måtte være i min fars hus?»  
Premisser for en grenseoppgang mellom barneteologi og religionspedagogikk» s. 55-92. I: E.T. Johnsen (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*. Det praktisk-teologiske seminars skriftserie nr 14. Oslo: Det praktisk-teologiske seminar.
- Kongeriget Norges Grundlov  
[http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17/KAPITTEL\\_1-2#§16](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17/KAPITTEL_1-2#§16) (lastet ned 03.03.2014).
- Krupka, B. (2012) «Tro som sosialt eksperiment. Sosial læring i kirkelig ungdomsarbeid» I: *Prismet* 63 (4) s. 219-232.
- Krupka, B. og I. Reite (red.) (2010) *Mellom pietisme og pluralitet. Konfirmasjonsarbeid i fire nordiske land*. Oslo: IKO-forlaget.
- Kvale, S. (1996) *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lannem, S. T. (red.). (2008) *Trosopplæring – i hvilken kirke? Studiedokument fra utviklingsprosjekt i trosopplæringsreformen*. Oslo: KIFO.

- og livssynsfaget. PhD-avhandling. Trondheim: NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige fakultet.
- Kalaian, S. A. (2008) «Research Design» s.725-732. I: P. J. Lavrakas  
Encyclopedia of Survey Research Methods Thousand Oaks: Sage Publications.  
<http://srmo.sagepub.com/view/encyclopedia-of-survey-research-methods/n471.xml>  
(lastet ned 27.06.2014).
- Kammeyer, K. (2009) *Lieber Gott. Amen!' Theologische und empirische Studien zum Gebet im Horizont theologischer Gespräche mit Vorschulkindern*. Stuttgart: Cawler Verlag.
- Karkoff, H. S. (2011) «Kameraet som redskap i forskning på børns leg». I: *Barn* 29 (1) s. 13-26.
- Kaul, D. (1985) «Har teologien et syn på barnet?» s.75-116. I: O. Hognestad og D. Rian (red.). *Barnet i teologi og kirke*. Trondheim: Tapir forlag.
- Kaul D. (2003) «Voksnes holdning til barns religion: Barneteologi som dåpsopplæring» s.67-94. I: S. Heggem og E. Dahl (red.) *Dåp, konfirmasjon, kateketisk praksis. Et riteperspektiv på sosialisering*. Det praktisk-teologiske seminars skriftserie nr 8. Oslo: Det praktisk-teologiske seminar.
- Kaul, D. (2004) «Men jeg tror da på Gud!» Barns gudsrelasjon i et barneteologisk perspektiv». *Prismet* 55 (1) s. 14-25.
- Kaul, Dagny. 2007. «'Skjønnte dere ikke at jeg måtte være i min fars hus?»  
Premisser for en grenseoppgang mellom barneteologi og religionspedagogikk» s. 55-92. I: E.T. Johnsen (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*. Det praktisk-teologiske seminars skriftserie nr 14. Oslo: Det praktisk-teologiske seminar.
- Kongeriget Norges Grundlov  
[http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17/KAPITTEL\\_1-2#§16](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17/KAPITTEL_1-2#§16) (lastet ned 03.03.2014).
- Krupka, B. (2012) «Tro som sosialt eksperiment. Sosial læring i kirkelig ungdomsarbeid» I: *Prismet* 63 (4) s. 219-232.
- Krupka, B. og I. Reite (red.) (2010) *Mellom pietisme og pluralitet. Konfirmasjonsarbeid i fire nordiske land*. Oslo: IKO-forlaget.
- Kvale, S. (1996) *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lannem, S. T. (red.). (2008) *Trosopplæring – i hvilken kirke? Studiedokument fra utviklingsprosjekt i trosopplæringsreformen*. Oslo: KIFO.

- Lave, J. og E. Wenger ([1991] 2003) *Situeret læring og andre tekster*. Oversatt av B. Nake etter *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press København:Hans Reitzers Forlag.
- Lave, J og E. Wenger (1991) *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge/New York/Melbourne/Madrid/Cape Town: Cambridge University Press
- Leganger-Krogstad, H. (2012) «Trosopplæringen som drivhjul i menighetsutviklingen? Fellesskapslæring i kirken» s. 67-86. I: E. Birkedal, H. Hegstad og T.S. Lannem (red.) *Menighetsutvikling i folkekirken. Erfaringer og muligheter*. Primet bok nr. 6. Oslo: IKO-forlaget.
- Leganger-Krogstad, H. (2008) «Pedagogisk innhold og utvikling» s. 123-142. I: Hauglin, O., H.Lorentzen og S.D. Mogstad (red.) *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet. Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leganger-Krogstad, H. *The religious Dimension of Intercultural Education. Contributions to a Contextual Understanding*. PhD-avhandling. Oslo: Det teologiske menighetsfakultet.
- Leganger-Krogstad, H. og S.D. Mogstad (2006) «Trosopplæringsreformen under lupen. Evalueringsperspektiv på forsøksfasen». I: *Prismet* 57 (2-3) s. 115-130.
- Lied, S. (2009a) «The Norwegian Christianity, Religion and Philosophy subject KRL in Strasbourg». I: *British Journal of Religious Education* 31 (3) s. 263-275.
- Lied, S. (2009b) «Sheltered from Plurality» s. 161-180. I: G. Skeie (red.) *Religious Diversity and Education. Nordic Perspectives*. Münster:Waxmann.
- Lied, S. (2008a) «Forskningsfellesskap med aktivitetsteoretisk profil». I: *Prismet* 59 (3) s.171-182.
- Lied, S. (2008b) «Forskende partnerskap i praktisk-pedagogisk utdanning». I: *Prismet* 59 (3) s. 183-196.
- Lied, S. (2006) «Norsk religionspedagogisk forskning 1985 -2005» I: *Norske teologiske tidsskrift* 107 (03) s.163-195.
- Lied, S. (2004) *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Doktorgradsavhandling. Rapport nr. 11. Høyskolen i Hedmark.
- Lippe, M. von der (2010) *Youth, Religion and Diversity. A qualitative study of people's talk about religion in a secular and plural society. A Norwegian case*. PhD-avhandling, Universitetet i Stavanger.
- Lippe, M. von der (2009a) «Hermenutic Video Analysis in Ethnographic Research» s. 28-40. I: Avest, I. ter, D. Joza, T. Knauth, J. Rosøn og G. Skeie *Dialogue and Conflict on*

- Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries*. Religious Diversity and Education in Europe 16. Münster: Waxmann Verlag.
- Lippe, M. von der (2009b) «Scenes from a Classroom. Video Analysis of Classroom Interaction in Religious Education in Norway» s. 174- 193. I: Avest, I. ter, D. Joza, T. Knauth, J. Rosøn og G. Skeie *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries*. Religious Diversity and Education in Europe 16. Münster:Waxmann Verlag.
- Long, K. J. (2004) «The Unit of Analysis» s. 1158-1159. I: *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.  
<http://srmo.sagepub.com/view/the-sage-encyclopedia-of-social-science-research-methods/n1051.xml?rskey=zvnjwU&row=2>. (lastet ned 10.02.2014).
- Lorentzen, K. (2002) *I bredde, lengde og dybde. En studie av dåpskole for 6-åringer i fem lokalmenigheter*. KIFO-rapport nr 19. Oslo: KIFO.
- Læreplan i Religion, livssyn og etikk*. <http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/> (lastet ned 30.07.2014).
- Løkken, G og F. Søbstad (2006) *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Matusov, E. (2007) «In Search of ‘the Appropriate’ Unit of Analysis for Sociocultural Research». I: *Culture & Psychology* 13 s. 307-333.
- Marcus, G. E. 1998 *Ethnography through thick and thin*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- May, S. et.al (red.) (2005) *Children Matter. Celebrating Their Place in the Church, Family, and Community*. Michigan/Cambridge: Eerdmans.
- Mehan, H. (1979) *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- Miedema, S. og G. J.J. Biesta (2003) «Instruction of education for life? On the aims of religiously-affiliated schools and others». I: *International Journal of Education and Religion* 4 (1) s.81-96.
- Mauritzon. U og R. Säljö (2001) «Adult Questions and Children’s Responses: Coordination of perspectives in studies of children’s theories of other minds». I: *Scandinavian Journal of Educational Research* 45 (3) s. 213-231.
- Mogstad, S. D. (2013) «Fra matavfall til nåde. Medierende handlinger i søndagsskolen». I: *Prismet* 64 (2) s. 79-94.
- Mogstad, S. D. (2011) «LETRA. Et forskningsprosjekt om læring i kirken». I: *Prismet* 64 (2)



s. 75-78.

Mogstad, S.D. (2008) «Trosopplæringsreformen etter forsøksfasen» I: *Prismet* 59 (4) s.257-266.

Mercer, J.A. (2005) *Welcoming Children. A Practical Theology of Childhood*. St. Louis/Missouri: Chalice Press.

Mercer, N., L. Dawes og J.K. Staarman (2009) «Dialogic teaching in the primary science classroom». I: *Language and Education* 23 (4), s.353-369.

Mercer, N og C. Howe (2012) «Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory». I: *Learning, Culture and Social Interaction* 1 s.12-21.

Meyer, K. (2014) «Hvordan læres gudstjeneste. Gudstjenestelæring i konfirmasjonstida. Pedagogiske forutsetninger og tilnærminger». I: *Prismet* 65 (1) s. 5-16.

Miller-McLemore, B. (2006) *In the Midst of Chaos. Care of Children as Spiritual Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Nesbitt, E. (2001) «Ethnographic Research at Warwick: Some Methodological Issues». I: *British Journal of Religious Education* 23 (3) s.144-155.

Nesbitt, E. (1998) «Bridging the Gap between Young People's Experience of Their Religious Traditions at Home and School: The Contribution of Ethnographic Research». I: *British Journal of Religious Education* 20 (2) s.102-114.

Nesbitt, E. og R. Jackson (1995) «Sikh children's use of 'God': ethnographic fieldwork and religious education. I: *British Journal of Religious Education* 17 (2) s. 108-120.

Neuman, I. (2001) *Mening, materialitet og makt. En innføring i diskursanalyse*. Oslo: Fagbokforlaget.

Nicolaisen, T. (2013) *Hindubarn i grunnskolens religion- og livssynsundervisning. Egengjøring, andregjøring og normalitet*. PhD-avhandling, Universitetet i Oslo.

*Når tro deles. Styringsgruppes rapport fra Trosopplæringsreformens forsøks- og utviklingsfase 2003-2008 (2008)*. Oslo: Kirkerådet.

O'Grady, K. (2010) «Researching religious education pedagogy through an action research community of practice» I: *British Journal of Religious Education*, 32 (2) s. 119-131.

Osbeck, C. og S. Lied (2012) «Hegemonic speech genres of classrooms and their importance for RE learning». I: *British Journal of Religious Education* 34 (2) s. 155-168.

Paavola, S. og K. Hakkarainen (2005) «The knowledge creation metaphor – an emergent epistemological approach to learning». I: *Science and Education* 14 s. 535-557.

- Pettersen, E. (2007) «Religionspedagogikk i kirkelig kontekst i støpeskjeen – Erfaringer fra to kontinenter om menigheten som lærende fellesskap». I: *Norsk teologisk tidsskrift* 108 (4) s. 231-255.
- Pettersvold, M. (2012). «Medvirkning, dannning og demokrati i barnehagen». I: *Barn* 30 (2) s. 23-42
- Plan for dåpsopplæring i Den norske kirke. Dåpen og veien videre* (1991) Oslo: Kirkerådet/IKO.
- Porkka, J. (2012) «Faith and Volunteering amongst the Youth Church Volunteers». I: *Prismet* 63 (4) s.233-253.
- Powell, M. A og A. B. Smith (2009). «Children's Participation Rights in Research». I: *Childhood* 16 (1) s. 124-142.
- Preston, N. S (2004) *Engler i platåsko. Religiøs sosialisering av koptisk-ortodokse barn i London*. PhD-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Punch, S. (2002) «Research with Children: The same or Different from Research with Adults ?» I: *Childhood* 9 (3) s. 321-341.
- Reite, I. C. (2014) «Pastors and the perpetuum mobile: The dynamics of professional learning in times of reform». Akseptert for publisering I: *Pedagogy, Culture and Society*.
- Resnick, L.B. (1987) «The 1987 Presidential Address: Learning in School and out». I: *Educational Researcher* 16 (9) s.13-20+54.
- Sagberg, S. (2010) «Kinder als spirituelle Subjekte und die Bedeutung von erzieherischen Umgebungen» s. 28-44. I: A. Bucher. et al. (red). *In der Mitte ist ein Kreuz' Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich. Jahrbuch für Kindertheologie*. Bind 9. Stuttgart: Cawler Verlag.
- Sagberg, S. (2006) «Understanding theology – Philosophical and ethical concerns about theology and religious education» s. 109-130. I: P. Schreiner, G. Pollard og S. Sagberg *Religious Education and Christian Theologies. Some European Perspectives*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Sandal, M. (2014) «Rom for gudstjeneste» s. 105-126. I: G. Hellemo (red.) *Gudstjeneste på ny*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandnes, K.O, O. Skarsaune, R. Aasgaard (red.) (2009) *Når jeg så skal ut i verden: barn og tidlig kristendom*. Trondheim: Tapir forlag.
- Schultz, J., R. Säljö og J. Wyndhamn (2001) «Heavenly Talk: Discourse, Artifacts, and Children's Understanding of Elementary Astronomy». I: *Human Development* 44, s.103-118.
- Schwandt, T. A. (2007) «Research design» s. 266. I: *The SAGE Dictionary of Qualitative*

- Inquiry. Thousand Oaks: Sage Publications. <http://srmo.sagepub.com/view/the-sage-dictionary-of-qualitative-inquiry/n304.xml> (lastet ned 26.06.2014).
- Schweitzer, F. et al. (red.) (2010) *Confirmation Work in Europe. Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study from Seven Countries*. Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh.
- Schweitzer, F. (2006) «Let the captives speak for themselves! More dialogue between religious education in England and Germany». I: *British Journal of Religious Education* 28 (2) s. 141-151.
- Schweitzer, F. (2003) «Was ist und wozu Kindertheologie?». s. 9-18. I: A. Bucher et al. (red.). *Im Himmelreich ist keiner sauer'Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie*. Bind 2. Stuttgart: Cawler Verlag.
- Seland, M. (2010) «Barndomsforskning i dag, og med særlig vekt på 'Politics of Childhood'». I: *Barn* 28 (2) s. 65-80.
- Sfard, A. (1998) «On Two Methaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One». I: *Educational researcher* 27 (2) s. 4-13.
- Skeie, G. (1998) *En kulturbearbejdet religionspedagogikk*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Smith J. K. og D. K. Deemer (2003) «The Problem of Criteria on the Age of Relativism» s. 427-457. I: Denzin, N. K og Y. S. Lincoln *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. 2. utgave. Thousand Oaks/London/New Dehli: Sage Publications Inc.
- Strandbu, A og R. Thørnblad (2010). «'Sårbare' barn som deltagere i kvalitativ forskning. Forskningsetikk og etisk forskning». I: *Barn* 28 (1) s.27-42.
- Statsbudsjettet 2013-2014. Proposisjon 1*. Oslo: Det kongelige fornyings-, administrasjons- og kirkedepartementet.
- Steinsholt, K. (2001) «Kunst og lek hos Hans-Georg Gadamer». *Nordisk pedagogikk* 21 (1) s. 30-48.
- Steinsholt, K. og M. Øksnes (2003). «Kunsten å fange øyeblikket. Et essay om lek som improvisasjon». I: *Norsk pedagogisk tidskrift* 87(1/2) s. 56-68.
- St. meld. nr. 7 (2002–2003)* Innst. S. nr. 200 *Trusoppplering i ei ny tid. Om reform av dåpsopppleringa i Den norske kyrkja*. Regjeringa Bondevik II, Oslo: Det kongelige kyrkje- og kulturdepartementet.
- Stålsett, S.J. (2007) «'Barna roper i helligdommen': for en urovekkende barneteologi» s. 31–

42. I E.T. Johnsen (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*. Det praktisk-teologiske seminars skriftserie 14. Oslo: Det praktisk-teologiske seminar.
- Stålsett, S.J. (2004) «Å lære seg å bli barn? Om barneteologi, dåp og trosopplæring» I: *Prismet* 55 (1) s. 4-12.
- Säljö, R. (2001) *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tedlock, B. (2005) «The observation of Participation and the Emergence of Public Ethnography» s. 467-483 I: N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. utgave. Thousand Oaks/London/New Dehli: Sage Publications Inc.
- Thomassen, M. (2014) «Den liturgiske bønnen. Dogmatikk, poesi og erfaring» s. 32-49. I: G. Hellemo (red.) *Gudstjeneste på ny*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thomassen, M og S. Lomheim (2013) *Når dere ber. Om liturgisk språk og utforming av bønner til gudstjenesten*. Oslo: Verbum.
- ‘...Til et åpent liv i tro og tillit’ *Dåpsopplæring i Den norske kirke*, NOU 2000:26. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Tiller, P.O. (2010) «Barns medvirkning i forskning om barns levekår». I: *Barn* 28 (4) s. 71-79.
- Veiteberg, K. (2006) *Kunsten å fremføre gudstjenester. Dåp i Den norske kyrkje*. Dr.theol. avhandling. Oslo: Det teologiske fakultet.
- Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and Language*. Cambridge/Mass: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Redigert av M. Cole et al. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Wartovsky, M.W. (1979 [1973]) «Perception, representation, and the form of action: towards an historical epistemology» s.188-210 I: M.W. Wartofsky og R.S. Cohen (red.) *Models. Representation and the Scientific Understanding*. Dordrechth: D.Reidel Publishing Company.
- Wadel, C. (1991) *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wretsch, J. J. (2007) «Mediation» s. 178-192. I: H. Daniels, M. Cole, og J. Wretsch, (red.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1998) *Mind as Action*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Winsnes, O.G. (1984) *Kristendoms kunnskap – erfaring – kommunikasjon. En samling artikler*

- om religionspedagogiske emner. Relieff nr. 12. Trondheim: Tapir forlag.
- Winsnes, O. G. (1983) «Kunnskap – forutforståelse – kommunikasjon» s. 163-198. I: O.Hognestad og O.G. Winsnes (red.). *Kunnskap og forståelse. Noen fagdidaktiske problemstillinger innenfor faget kristendoms-kunnskap/ religion*. Relieff nr.10. Trondheim: Tapir forlag.
- Winter, P. (2011) «Coming Into the World, Uniqueness, and the Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta» I: *Stud. Philos Educ*. Publisert online 29. mai 2011 [http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-007-4017-4\\_16#page-1](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-007-4017-4_16#page-1) Lastet ned 25.06.2014.
- Wolcott, H. F. (2008) *Ethnography. A way of seeing*, 2.utgave. Lanham/New York/Toronto/ Plymouth: Alta mira press.
- Yin, R.K. (2009) *Case study research. Design and Methods*. 4.utgave. Applied Social Research Methods Series. Vol. 5. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington: Sage Publications Inc.
- Zimmermann, M. (2006) «Wie mache ich gute kindertheologische Forschung» s.69-78. I: A. Bucher. et al. (red.). *Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben' Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie. Jahrbuch für Kindertheologie*. Bind 5. Stuttgart: Cawler Verlag.
- Øierud, G. L. (2013) *Gudstjenesters kommunikasjon og modelldeltakere. Tilrettelagt meningsskaping og resepsjonsvilkår i ulike gudstjenester*. PhD-avhandling. Oslo: Det teologiske fakultet.
- Øksnes, Maria (2010) *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.
- Østberg, S. (2001) «Kristendom, religion og livssyn. KRL-faget» s. 266-294. I: S. Sjøberg (red.) *Fagdebatikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Østberg (2000) «Islamic Nurture and Identity Management: The Lifeworld of Pakistani Children in Norway» I: *British Journal of Religious Education* 22 (2) s. 91-103.
- Østberg, S. (1999) *Pakistani Children in Oslo. Islamic Nurture in a Secular Context*. PhD-avhandling. University of Warwick.

## Internettkilder

- [http://no.wikibooks.org/wiki/%C3%85pen\\_kildekode/Introduksjon](http://no.wikibooks.org/wiki/%C3%85pen_kildekode/Introduksjon) (lastet ned 17.06. 2014).
- [http://www.gudstjeneste.no/doc/Sammen\\_for\\_Guds\\_ansikt\\_63\\_70.pdf](http://www.gudstjeneste.no/doc/Sammen_for_Guds_ansikt_63_70.pdf) (lastet ned 17.06.2014).
- <http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/Formaal/> (lastet ned 23.06.2014).

[http://www.uv.uio.no/forskning/doktorgrad-karriere/forskerutdanning/gjennomforing/Krav\\_til\\_kappen.html](http://www.uv.uio.no/forskning/doktorgrad-karriere/forskerutdanning/gjennomforing/Krav_til_kappen.html) (lastet ned 23.06.2014).

[http://www.mf.no/sites/mf/files/users/Dokumenter/Forskning/Phd\\_graden/fu-2012-10-08\\_sak\\_34\\_retningslinjer\\_artikkelbaserte\\_avhandlinger-3.pdf](http://www.mf.no/sites/mf/files/users/Dokumenter/Forskning/Phd_graden/fu-2012-10-08_sak_34_retningslinjer_artikkelbaserte_avhandlinger-3.pdf) Lastet ned 23.06.2014 (lastet ned 23.06.2014).

<http://www.kirken.no/index.cfm?event=downloadFile&famID=45152> (lastet ned 24.06.2014).

[http://web.mf.no/emnekatalog/pdf\\_maker.php?idnr=PED2520&mode=makepdf&version=emnekode&english](http://web.mf.no/emnekatalog/pdf_maker.php?idnr=PED2520&mode=makepdf&version=emnekode&english) (lastet ned 24.06.2014).

<http://letra.mf.no/> (lastet ned 24.06.2014).

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2008/nou-2008-1/4.html?id=496357> (lastet ned 27.06.2014).

<http://www.kirken.no/?event=doLink&famID=9368> (lastet ned 27.06.2014).

<http://www.kirken.no/?event=doLink&famID=9392> (lastet ned 27.06.2014).

<http://www.kirken.no/index.cfm?event=doLink&famId=347787> (lastet ned 27.06.2014).

<http://www.kirken.no/index.cfm?event=doLink&famId=404964> (lastet ned 27.06.2014).

<http://www.stortinget.no/inno/2004/pdf/inno-200405-062.pdf> (lastet ned 27.06.2014).

<http://www.uio.no/tjenester/it/forskning/kvalitativ/programvare/nvivo.html> (lastet ned 28.06.2014).

<http://www.ntnu.no/barneforskning> (lastet ned 29.06.2014).

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Brev til menighetsrådet, pilot 2007

Vedlegg 3: Informasjonsbrev til foreldre, pilot 2007

Vedlegg 4: Brev til menighetsrådet Menighet 1 og Menighet 2

Vedlegg 5: Informasjonsbrev og samtykkeskjema til trosopplærere

Vedlegg 6: Informasjonsbrev og samtykkeskjema til hjelpeledere/frivillige

Vedlegg 7: Informasjonsbrev og samtykkeskjema til foreldre

Vedlegg 8: Godkjent meldeskjema fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vedlegg 9: Godkjenning av ny dato for prosjektslutt

Vedlegg 1:

## **Intervju med trosopplærere i Menighet 1 og Menighet 2**

**1: Målsetning for intervjuet: Trosopplærernes tanker, refleksjoner og erfaringer som ledere for trosopplæringen.**

Hvilket helhetsinntrykk sitter du igjen med etter trosopplæringen?

Hva opplever du har fungert?

Hva har vært utfordrende?

### **2: Spørsmål til de enkelte samlingene**

Hva var intensjonen? Hva ville dere formidle?

Hva tenker du om samtalene som fant sted med barna? Hvilke mål hadde dere for samtalene med barna?

Hva formidlet barna til dere? Hvilke tilbakemeldinger har dere fått fra barna på [de ulike aktivitetene]?

### **3: Andre spørsmål:**

Hvordan opplever du barnas motivasjon for trosopplæringen?

Hvilken rolle har du i forhold til barna?

Hvordan har du opplevd min tilstedeværelse?

ETJ, juni 2008



Vedlegg 2:

NN menighet

### **Forespørsel om deltagelse i et forskningsprosjekt**

Oslo, NN 2006

Jeg kontakter dere for å undersøke om jeg kan forta en empirisk undersøkelse i tilknytning til deres trosopplæringsstiltak *NNaktivitet* ([www.storstavalt.no](http://www.storstavalt.no)).

I slutten av NNdato var jeg i kontakt med prosjektleder NN. Jeg fortalte henne på telefon at jeg skal i gang med et forskningsprosjekt om barn og tro. Hun responderte umiddelbart positivt. Det var veldig hyggelig. I dette brevet vil jeg kort presentere meg selv og prosjektet.

Jeg er ansatt som høyskolelektor ved Det praktisk-teologiske seminar, i samarbeid med Det Teologiske fakultet. Stillingen min inneholder 50% forskning og 50% undervisning i religionspedagogikk. Forskningen min skal lede frem til doktorgrad i teologi. Denne planlegger jeg å avlegge innen 6 år. Jeg vil publisere artikler basert på dataene fra NNaktivitet før den endelige doktorgraden er ferdig.

Primært vil jeg undersøke hvordan barna erfarer å delta på NNaktivitet. Jeg ønsker både å observere og å intervju dem. Det teoretiske grunnlaget for studien vil omfatte småbarnspedagogikk og fenomenologi. Det empiriske materialet vil bli analysert med henblikk å utvikle en barneteologisk grunnlagstenkning om barn og tro.

Det er mange praktiske og etiske problemstillinger knyttet til observasjon og intervju med barn. Jeg er opptatt av å forberede studien godt av hensyn til dere som arrangører, og ikke minst av hensyn til barna. Dersom det er mulig ønsker jeg å være tilstede på samlingene for NNaktivitet allerede NNdato 2007. Ut i fra denne kjennskapen kan jeg legge opp den empiriske studien slik at barna blir tatt vare på, og slik at jeg ikke forstyrrer forløpet i samlingene.

#### *Foreløpig fremdriftsplan:*

Vår 2007:	Tilstede på samlingene til NNaktivitet
Høst 2007:	Gjennomføre samtaler og observasjoner med barn
Vår 2008:	Bearbeiding av datamaterialet
Høst 2008:	Metodisk analyse av materialet
Vår/høst 2009:	Barneteologisk analyse av materialet

Jeg håper dette er interessant for dere, og at vi kan avtale et møte i løpet av NNdato for å utveksle mer informasjon. Brevet sendes både som e-post til NNprosjektleder og per post til NN menighet.

Med ønske om en god jul,

Elisabeth Tveito Johnsen

Høgskolelektor

Vedlegg 3:

Til foreldre og foresatte ved NN skole

Blindern, NNdato 2007

## **Forespørsel om tillatelse**

Jeg, Elisabeth Tveito Johnsen, holder på med en doktorgrad ved Det teologiske fakultet på Universitetet i Oslo. I den forbindelse ønsker jeg å være tilstede på NNaktivitet der du/dere har påmeldt ditt/deres barn.

Hensikten med forskningsprosjektet er å undersøke hvordan barn erfarer å delta på NNaktivitet. Jeg vil fokusere på *barnas opplevelser*. Hva får de igjen for å delta? Hva er viktig for barna? Hvilken mening har det for dem å tilbringe tid i kirken?

Bakgrunnen for forskningsprosjektet er Stortingets vedtak om *Reform av kirkens trosopplæring* i mai 2003.

Stortinget ønsker at trosopplæringen i Den norske kirke skal stimulere til bygging av egen identitet og forståelse av egen kultur og tradisjoner. Siden 2004 har norske menigheter fått økonomisk støtte til å prøve ut ulike trosopplæringstiltak, og NN menighet er en av disse. (se: [www.storstavalt.no](http://www.storstavalt.no))

Min tilstedeværelse på NNaktivitet vil ikke ha innvirkning på innholdet. Jeg kommer til å ha en tilbaketrukket rolle der jeg observerer hva som skjer, samt at jeg kommer til å ha uformelle samtaler med barna.

Dersom noe av det barnet ditt gjør eller sier blir brukt i avhandlingen, i en artikkel eller i undervisningssammenheng, kommer dette selvsagt til å bli anonymisert.

Prosjektet er i oppstartsfasen. Min tilstedeværelse på NNaktivitet NNdato 2007 er en forstudie/pilotstudie.

Ta gjerne kontakt dersom du/dere ønsker mer informasjon.

[e.t.johnsen@teologi.uio.no](mailto:e.t.johnsen@teologi.uio.no)

tlf. 22 85 03 34/92 03 58 61

Vennligst returner en av de vedlagte svarslippene enten i den frankerte konvolutten eller på første oppmøte på NNaktivitet 23.mars 2007.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Tveito Johnsen

Høgskolelektor

Det praktisk-teologiske seminar

Svarslipp 1:

Jeg **tillater herved** at Elisabeth Tveito Johnsen er tilstede på NNaktivitet i NN kirke.

Jeg **gir tillatelse** til at observasjonene og samtalene på NNaktivitet kan anvendes i anonymisert tilstand i Tveito Johnsens forskning og undervisning.

Barnets navn:

Sted/dato:

Underskrift:

---

Svarslipp 2:

Jeg **tillater ikke** at Elisabeth Tveito Johnsen er tilstede på NNaktivitet i NN kirke.

Jeg **gir ikke tillatelse** til at observasjonene og samtalene på NNaktivitet i NN kirke kan anvendes i anonymisert tilstand i Tveito Johnsens forskning og undervisning.

Barnets navn:

Sted/dato:

Underskrift:

---

#### Vedlegg 4:

Til menighetrådet i [NN kirke]

#### **Forespørsel om deltagelse i doktorgradsprosjekt**

Blindern, NNdato 2008

Jeg er høyskolelektor ved Det praktisk-teologiske seminar, UiO. I tillegg til å undervise kommende prester i religionspedagogikk, holder jeg på med en doktorgrad i religionspedagogikk/barneteologi.

I forbindelse med doktorgradsprosjektet kontakter jeg [NN menighet] for å undersøke om jeg kan foreta et feltarbeid i tilknytning til NN aktivitet NNdato 2008. [NNtrosopplærer] har allerede fått muntlig informasjon om prosjektet.

Feltarbeidet jeg ønsker å gjennomføre er en oppfølging av pilotstudien jeg gjorde på [NNaktivitet] våren 2007. Som forrige gang er forskningsinteressen min å få mer kunnskap om *barns deltagelse på kirkelige trosopplæring*. Jeg ønsker å studere *barnas møte med trosopplæringen, og hvordan barn og voksne kommuniserer om kristen tro og tradisjon*.

Det som er forskjellig fra forrige gang jeg var observatør på [NNaktivitet] er at jeg ønsker å bruke videokamera i tillegg til å notere underveis på samlingene. *Det er ingen andre enn meg og veilederne mine som skal se videofilmene*. Filmingen skjer utelukkende for at jeg skal kunne studere trosopplæringen mer detaljert enn det jeg får til ved kun å skrive notater mens trosopplæringen foregår. Jeg vil også intervju hovedlederne for å få deres syn på trosopplæringen de leder.

Videomaterialet og intervjumaterialet vil bli behandlet konfidensielt. Alle som deltar, barn og voksne, vil bli anonymisert i det skriftlige materialet. Materialet vil bli offentliggjort i form av vitenskaplige artikler og i en endelig doktoravhandling. Jeg gjør oppmerksom på at selv om lederne vil bli anonymisert kan det være at andre kirkelig ansatte, eller andre som allerede kjenner lederne, vil kunne kjenne dem igjen i teksten.

Det er hovedsakelig hovedlederne og barna jeg vil observere. Hjelpelederne/frivillige vil **ikke** være i fokus for mine observasjoner, men fordi de er en del av opplegget på [NNaktivitet], ønsker jeg å informere dem, samt å innhente deres samtykke til at jeg er tilstede.

Forskningsprosjektet vil være avsluttet i 2013. Ved prosjektslutt vil videoopptakene og intervjuopptakene bli slettet.

Det er frivillig å delta i dette forskningsprosjektet. Lederne og barna kan trekke deg underveis i forskningsperioden. Dersom lederne opplever at min tilstedeværelse forstyrrer dem eller barna, er det veldig fint om de gir meg beskjed så fort som mulig. Jeg ønsker å være i tett dialog med lederne for [trosopplæringstiltaket]. Det vil bli lagt stor vekt på å ivareta barnas og

de voksnes krav på å ivareta i forskningsprosessen. (jfr. [www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/personer](http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/personer))

Hovedveileder fra Det teologiske fakultet, (UiO) er professor Trond Skard Dokka.

Berit Bae, professor i førskolepedagogikk (Høyskolen i Oslo) er min biveileder.

*Jeg har planlagt i samråd med [NNtrosopplærer] å begynne feltarbeidet 18.september, og være til stede på [NNaktivitet] til og med avslutningsgudstjenesten NNdato 2008 Jeg håper det er mulig for menighetsrådet å gi meg en tilbakemelding på denne henvendelsen innen NNdato 2008.*

Forskningsprosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. (jfr. [www.nsd.no](http://www.nsd.no))

Det praktisk teologiske seminar (PTS) er innvilget stimuleringsmidler fra Den norske kirkes trosopplæringsreform i tilknytning til dette doktorgradsprosjektet. (jfr. "Barnet som teolog" [www.storstavalt.no](http://www.storstavalt.no)). Disse midlene vil primært bli benyttet til innkjøp av teknisk utstyr og til forskningsformidling.

Ta gjerne kontakt dersom du ønsker mer informasjon.

[e.t.johnsen@teologi.uio.no](mailto:e.t.johnsen@teologi.uio.no)

tlf. 22 85 03 34/92 03 58 61

Med vennlig hilsen,

Elisabeth Tveito Johnsen

Høgskolelektor/forsker

Til hovedlederne på NNaktivitet i NN menighet

Blindern, NNdato 2008

### **Forespørsel om tillatelse**

Jeg er høyskolelektor ved Det praktisk-teologiske seminar ved Universitetet i Oslo (UiO). I tillegg til å undervise kommende prester i religionspedagogikk, holder jeg på med en doktorgrad innen religionspedagogikk/barneteologi. Arbeidstitelen på prosjektet er ”Barns deltagelse på kirkelig trosopplæring.” Doktorgraden vil bli avlagt ved Det teologiske fakultet, (UiO).

I forbindelse med forskningsprosjektet ønsker jeg å gjøre et feltarbeid på trosopplæringstiltaket NNaktivitet der du er en av hovedlederne. Hensikten med feltarbeidet er å få mer kunnskap om *barnas møte med trosopplæringen, og hvordan barn og voksne kommuniserer om kristen tro og tradisjon.*

Mine primære datainnsamlingsmetoder vil være deltagende observasjon og videoobservasjon. Det vil si at jeg kommer til å ta notater og filme barna sammen med de voksne lederne. Filmingen vil ikke foregå hele tiden. Det er mulig at jeg kommer til å spørre deg om jeg kan intervju deg. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd. Jeg har foretatt et lignende feltarbeid i en annen menighet. Verken barna eller de voksne opplevde at jeg forstyrret opplegget deres.

Videomaterialet og intervjuene vil bli behandlet konfidensielt. Barna og de voksne vil bli anonymisert i det skriftlige materialet, som blir offentliggjort i form av artikler og i en avhandling. Jeg gjør oppmerksom på at selv om du vil bli anonymisert kan det være at andre kirkelig ansatte, eller andre som allerede kjenner deg, vil kjenne deg igjen. *Det er kun mine veiledere som kommer til å få se videoopptakene.* Forskningsprosjektet vil være avsluttet i 2013. Ved prosjektslutt vil videoopptakene og intervjuopptakene bli slettet.

Det er frivillig å delta i dette forskningsprosjektet. Du kan trekke deg underveis i forskningsperioden. Dersom du opplever at min tilstedeværelse forstyrrer deg eller barna, er det veldig fint om du kan gi meg beskjed så fort som mulig. Jeg ønsker å være i tett dialog med deg og de andre lederne for trosopplæringsprosjektet. Det vil bli lagt stor vekt på å ivareta barnas og de voksnes krav på å ivareta i forskningsprosessen. (jfr. [www.etikk.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/personer](http://www.etikk.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/personer))

Hovedveileder fra Det teologiske fakultet,(UiO) er professor Trond Skard Dokka.

Berit Bae, professor i førskolepedagogikk (Høyskolen i Oslo) er min biveileder.

*Jeg planlegger å begynne feltarbeidet NNdato, og være til stede på NNaktivitet til og med avslutningsgudstjenesten NNdato 2008*

**Vennligst returner den vedlagte svarslippene innen *NNdato 2008* i den frankerte konvolutten *eller* skriv en e-post til [e.t.johnsen@teologi.uio.no](mailto:e.t.johnsen@teologi.uio.no) dersom du ønsker å delta i dette forskningsprosjektet. Uteblitte svar regnes som at du ikke ønsker å delta.**

Forskningsprosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. (jfr. [www.nsd.no](http://www.nsd.no))

Det praktisk teologiske seminar (PTS) er innvilget stimuleringsmidler fra Den norske kirkes trosopplæringsreform i tilknytning til dette doktorgradsprosjektet. (jfr. "Barnet som teolog" [www.storstavalt.no](http://www.storstavalt.no)). Midlene vil primært bli benyttet til innkjøp av teknisk utstyr og til forskningsformidling.

Ta gjerne kontakt dersom du ønsker mer informasjon.

[e.t.johnsen@teologi.uio.no](mailto:e.t.johnsen@teologi.uio.no)

tlf. 22 85 03 34/92 03 58 61

Med vennlig hilsen,

Elisabeth Tveito Johnsen

Høyskolelektor/forsker

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet "Barns deltagelse på kirkelig trosopplæring."

Sted/dato:

Jeg ..... er villig til delta i studien.

## Forespørsel om tillatelse

Jeg er høyskolelektor ved Det praktisk-teologiske seminar ved Universitetet i Oslo (UiO). I tillegg til å undervise kommende prester i religionspedagogikk, holder jeg på med en doktorgrad innen religionspedagogikk/barneteologi. Arbeidstitelen på prosjektet er ”Barns deltagelse på kirkelig trosopplæring.” Doktorgraden vil bli avlagt ved Det teologiske fakultet, (UiO).

I forbindelse med forskningsprosjektet ønsker jeg å gjøre et feltarbeid på NNaktivitet i NNmenighet der du er hjelpeleder/frivillig. Hensikten med feltarbeidet er å få mer kunnskap om *barnas møte med trosopplæringen, og hvordan barn og voksne kommuniserer om kristen tro og tradisjon*. Jeg har foretatt et lignende feltarbeid i en annen menighet. Verken barna eller de voksne opplevde at jeg forstyrret opplegget deres.

*Det er hovedsakelig hovedlederne og barna jeg vil observere. Du vil **ikke** være i fokus for mine observasjoner, men fordi du er en del av opplegget på Kirkeklubben ønsker jeg å informere deg, samt å innhente ditt samtykke til at jeg er tilstede.*

Mine primære datainnsamlingsmetoder vil være deltagende observasjon og videoobservasjon. Det vil si at jeg kommer til å ta notater og filme barna sammen med de voksne hovedlederne. Filmingen vil ikke foregå hele tiden. I tillegg til å observere under samlingene kommer jeg sannsynligvis til å intervju hovedlederne.

Videomaterialet og intervjuene vil bli behandlet konfidensielt. Barna og de voksne vil bli anonymisert i det skriftlige materialet, som blir offentliggjort i form av artikler og i en avhandling. *Det er kun mine veiledere som kommer til å få se videoopptakene.*

Forskningsprosjektet vil være avsluttet i 2013. Ved prosjektslutt vil videoopptakene og intervjuopptakene bli slettet.

Det er frivillig å delta i dette forskningsprosjektet. Du kan trekke deg underveis i forskningsperioden. Dersom du opplever at min tilstedeværelse forstyrrer deg eller barna, er det veldig fint om du kan gi meg beskjed så fort som mulig. Jeg ønsker å være i tett dialog med deg og lederne for trosopplæringsprosjektet. Det vil bli lagt stor vekt på å ivareta barnas og de voksnes krav på å ivareta i forskningsprosessen. (jfr. [www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/personer](http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/personer))

Hovedveileder fra Det teologiske fakultet, (UiO) er professor Trond Skard Dokka.

Berit Bae, professor i førskolepedagogikk (Høyskolen i Oslo) er min biveileder.



*Jeg planlegger å begynne feltarbeidet NNdato, og være til stede på NNaktivitet til og med avslutningsgudstjenesten NNdato 2008*

**Vennligst returner den vedlagte svarslippene innen NNdato 2008 i den frankerte konvolutten eller skriv en e-post til [e.t.johnsen@teologi.uio.no](mailto:e.t.johnsen@teologi.uio.no) dersom du ønsker å delta i dette forskningsprosjektet. Uteblitte svar regnes som at du ikke ønsker å delta.**

Forskningsprosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. (jfr. [www.nsd.no](http://www.nsd.no))

Det praktisk teologiske seminar (PTS) er innvilget stimuleringsmidler fra Den norske kirkes trosopplæringsreform i tilknytning til dette doktorgradsprosjektet. (jfr. "Barnet som teolog" [www.storstavalt.no](http://www.storstavalt.no)). Disse midlene vil primært bli benyttet til innkjøp av teknisk utstyr og til forskningsformidling.

Ta gjerne kontakt dersom du ønsker mer informasjon.

[e.t.johnsen@teologi.uio.no](mailto:e.t.johnsen@teologi.uio.no)

tlf. 22 85 03 34/92 03 58 61

Med vennlig hilsen,

Elisabeth Tveito Johnsen

Høyskolelektor/forsker

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet "Barns deltagelse på kirkelig trosopplæring."

Sted/dato:

Jeg ..... er villig til delta i studien.

Til foreldre og foresatte ved NN skole

Blindern, NNdato 2008

## Forespørsel om tillatelse

Jeg er høyskolelektor ved Det praktisk-teologiske seminar ved Universitetet i Oslo (UiO). I tillegg til å undervise kommende prester i religionspedagogikk, holder jeg på med en doktorgrad innen religionspedagogikk/barneteologi. Arbeidstitelen på prosjektet er ”Barns deltagelse på kirkelig trosopplæring.” Doktorgraden vil bli avlagt ved Det teologiske fakultet, (UiO).

I forbindelse med forskningsprosjektet ønsker jeg å gjøre et feltarbeid på NNaktivitet i NN menighet (NNdato). Hensikten med feltarbeidet er å få mer kunnskap om *barnas møte med trosopplæringen, og hvordan barn og voksne kommuniserer om kristen tro og tradisjon.*

Mine primære datainnsamlingsmetoder vil være deltagende observasjon og videoobservasjon. Det vil si at jeg kommer til å ta notater underveis, og at jeg kommer til å filme barna sammen med de voksne lederne. Filmingen vil ikke foregå hele tiden. Jeg har foretatt et lignende feltarbeid i en annen menighet. Verken barna eller de voksne opplevde at jeg forstyrret opplegget deres.

Videomaterialet vil bli behandlet konfidensielt. Barna vil bli anonymisert i det skriftlige materialet, som blir offentliggjort i form av artikler og i doktoravhandlingen. *Det er kun mine veiledere som kommer til å få se videoopptakene.* Forskningsprosjektet vil være avsluttet i 2013. Ved prosjektslutt vil videoopptakene og intervjuopptakene bli slettet.

Det er frivillig å delta i dette forskningsprosjektet. Barnet ditt/deres kan trekke seg underveis i forskningsperioden. Da vil de innsamlede opplysningene om barnet bli slettet. Det får ingen konsekvenser for barnets deltagelse på trosopplæringen dersom hun/han ikke ønsker å være med på, eller senere ønsker å trekke seg fra, forskningsprosjektet.

Jeg kommer til å være i tett dialog med lederne for trosopplæringsprosjektet. Det vil bli lagt stor vekt på å ivareta barnas og de voksnes krav på å ivaretaelse i forskningsprosessen.

(jfr. [www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/personer](http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/personer))

Hovedveileder fra Det teologiske fakultet, (UiO) er professor Trond Skard Dokka.

Berit Bae, førsteamanuensis i førskolepedagogikk (Høyskolen i Oslo) er min biveileder.

Jeg planlegger å begynne feltarbeidet i torsdag NNdato, og være til stede på NN aktivitet til og med avslutningsgudstjenesten NNdato 2008. Jeg vil **veldig gjerne** svare på spørsmål fra dere dersom dere har spørsmål knyttet til forskningsprosjektet. Ta kontakt med meg på telefon eller e-post.

**Vennligst returner den vedlagte svarslippene innen *NN dato* i den frankerte konvolutten innen *eller* send en e-post til [e.t.johnsen@teologi.uio.no](mailto:e.t.johnsen@teologi.uio.no) dersom du/dere ønsker at barnet ditt/deres skal delta i dette forskningsprosjektet. Uteblitte svar regnes som at du/dere ikke ønsker at barnet skal delta.**

Forskningsprosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. (jfr. [www.nsd.no](http://www.nsd.no))

Det praktisk teologiske seminar (PTS) er innvilget stimuleringsmidler fra Den norske kirkes trosopplæringsreform i tilknytning til dette doktorgradsprosjektet. (jfr. "Barnet som teolog" [www.storstavalt.no](http://www.storstavalt.no)). Disse midlene vil primært bli benyttet til innkjøp av teknisk utstyr og til forskningsformidling.

Ta gjerne kontakt dersom du/dere ønsker mer informasjon.

[e.t.johnsen@teologi.uio.no](mailto:e.t.johnsen@teologi.uio.no)

tlf. 22 85 03 34/92 03 58 61

Med vennlig hilsen,

Elisabeth Tveito Johnsen

Høgskolelektor/forsker

### **Samtykkeerklæring**

Jeg/vi har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet "Barns deltagelse på kirkelig trosopplæring."

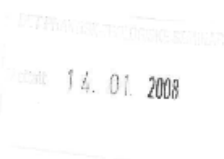
Jeg/vi villige til å la vårt barn .....delta i studien.

Sted/dato:

Underskrift/er:

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Elisabeth Tveito Johansen  
Det teologiske fakultet  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1023 Blindern  
0515 OSLO



Herslebakkveien 28  
N-4027 Bergen  
Norway  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 90 00  
nsd@nsd.no  
www.nsd.no  
Org.no: 863461884

Vår dato: 11.01.2008

Vår ref: 7914 / 27 BF

Deres dato:

Deres ref:

**TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.11.2007. Meldingen gjelder prosjektet

17914	<i>Barns deltagelse på kirkelig trosopplæring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, val institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Elisabeth Tveito Johansen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet klarer at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondansen med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Tilrædelsesmeldingen gis via et eget skjema, [http://www.nsd.no/personvern/forsk\\_sjema/skjema.html](http://www.nsd.no/personvern/forsk_sjema/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortløpende pågår. Meldinger skal ikke skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjorn Hennrichsen

*Solve Fauskevig*  
Solve Fauskevig

Kontaktperson: Solve Fauskevig 06 55 58 25 85  
Vedlegg: Prosjektvurdering

Ansvaringsnivåer i Oslo Office

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1023 Blindern, 0515 Oslo, Tel: +47 22 35 52 11, [nsd@nsd.no](mailto:nsd@nsd.no)  
BERGEN: NSD, Høgskolen i Bergen, Postboks 7800, 5018 Bergen, Tel: +47 55 58 21 17, [nsd@nsd.no](mailto:nsd@nsd.no)  
TRONDHEIM: NSD, Universitetet i Trondheim, 7037 Trondheim, Tel: +47 73 54 43 36, [nsd@nsd.no](mailto:nsd@nsd.no)

Vedlegg 9:

**Prosjektnr: 17914 Barns deltagelse på kirkelig trosopplæring**

linn.rod@nsd.uib.no

Fri 2014-02-28 10:10

**To:**

e.t.johnsen@teologi.uio.no;

This message was sent with High importance.

**BEKREFTELSE PÅ ENDRING**

Vi viser til statusmelding mottatt 29.11.2013.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 31.12.2013.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,

Linn-Merethe Rød - Tlf: 55 58 89 11

Epost: linn.rod@nsd.uib.no

Personvernombudet for forskning,

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Tlf. direkte: (+47) 55 58 81 80

## Artiklene i avhandlingen

**Artikkel 1:** Johnsen, E. T. (2008) «Barneteologi møter trosopplæring til gjensidig kritisk dialog» s.10-33. I: S. Sagberg, (red.) *Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn*. Oslo: IKO-forlaget.

**Artikkel 2:** Johnsen, E. T. (2010) «Jesu Lidelse, død og oppstandelse. En barneteologisk analyse av trosopplæring om påsken». I: *Prismet* 61 (1) s.19–39.

**Artikkel 3:** Johnsen, E. T. (2012) «Hvordan medierer undervisningspreget trosopplæring kristen tro og tradisjon? En Vygotskij-inspirert analyse av læringssituasjoner i Den norske kirkes trosopplæring». I: *Teologisk tidskrift* 2 (1) s.138-166.

**Artikkel 4:** Johnsen, E.T. (2013) «Læring inn i den kristne religionen. Mediering og subjektivering». *Prismet* 64 (3), s. 95-123

**Artikkel 5:** Johnsen, E.T. (2014) «Gudstjenestelæring gjennom deltakelse» s.151- 179 + noter s.229-236. I: G. Hellemo (red.) *Gudstjeneste på ny*. Oslo: Universitetsforlaget







Elisabeth Tveito Johnsen

## BARNETELOGI MØTER TROSOPPLÆRING TIL GJENSIDIG KRITISK DIALOG

### *Barneteologisk inspirert trosopplæring*

I denne artikkelen vil jeg ta opp problemstillinger knyttet til nedtoningen av verbal kommunikasjon om kristen tro og tradisjon mellom barn og voksne innenfor en trosopplæringskontekst. Artikkelen er først og fremst en kritisk dialog med de barneteologiske bidragene til Sturla Stålsett og Dagny Kaul. I tillegg vil jeg trekke inn perspektiver på barneteologi fra Tyskland, Belgia og USA. Kritikken jeg anfører overfor barneteologiske posisjoner er også selvkritikk siden jeg har definert meg innenfor barneteologien (Johnsen 2007a, 2007b og 2008). Bakgrunnen for den kritiske dialogen er at jeg har gjennomført et feltarbeid i en menighet hvor barneteologi har hatt betydning for hvordan de har utformet sin trosopplæring.<sup>1</sup>

Feltarbeidet mitt bestod i at jeg var til stede som observatør på ukentlige trosopplæringssamlinger for småskolebarn i fem måneder. Observasjonsmetodene mine var å notere underveis og å filme noen sekvenser med videokamera.<sup>2</sup> Feltarbeidet ble utført i forbindelse med at jeg holder på med et doktorgradsprosjekt som har arbeidstittelen *Barns*

1 Feltarbeid brukes ofte synonymt med begrepet *deltagende observasjon* i følge Katrine Fangen: "Metoden innebærer å være 'ute i felten' blant deltagerne i situasjoner slik de fremstår for dem. Ordet deltagende observasjon sier mer om forskerens måte å arbeide på enn feltarbeid, det at det viser til den komplekse balansen mellom å være ute blant folk og delta i deres samhandling, samtidig som du er der for å studere og observere dem" (Fangen 2004:28).

2 Av forskningsetiske hensyn innhentet jeg informert samtykke fra foreldrene til barna som deltok på trosopplæringen og fra lederne for trosopplæringen. Barna som deltok fikk såkalt alderstilpasset informasjon den første gangen jeg var tilstede som observatør. Feltarbeidet er meldt til og anbefalt av Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) som er personvernombud for forskning. På nettsiden til NSD står min studie oppført som Prosjekt 17914 "Barns deltagelse på kirkelig trosopplæring". <http://www.nsd.uib.no/>

deltagelse på kirkelig trosopplæring.<sup>3</sup> Forskningsinteressen er kommunikasjonen mellom barna og de voksne. Eller enda mer presist; Hvordan kommuniserer barn og voksne om kristen tro og tradisjon?<sup>4</sup>

Berit Baes doktorgradsavhandling *Dialoger mellom førskolelærer og barn. En beskrivende og fortolkende studie* (2004) har vært avgjørende for at jeg er interessert i kommunikasjon mellom barn og voksne. Bae har observert hvordan voksne og barn kommuniserer i ulike barnehager. I analysen av observasjonene anvender hun begrepet *gjensidig anerkjennelse* som teoretisk verktøy for å differensiere mellom dialoger som validerer og ikke-validerer barns erfaring (2004:i). Baes arbeid gjorde meg interessert i å finne ut på hvilke måter barns erfaring blir validert eller ikke-validert når de deltar på kirkelig trosopplæring.

Baes studie handler mer om fenomenet gjensidig anerkjennelse enn om kommunikasjon om et eller flere spesifikke temaer. Solveig Østrem's doktorgradsavhandling *Barns subjektivitet og likeverd - et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring* har medvirket til at jeg avgrenser min studie til hvordan barn og voksne kommuniserer om kristen tro og tradisjon (Østrem 2008). Østrem videreutvikler den norske filosofen Hans Skjervheims begrep *det tredje* i sin avhandling (ibid.:188-191). Østrem's fokus er, til forskjell fra Skjervheim, ikke selve dialogen mellom de som kommuniserer. Hun mener potensialet i tanken om det tredje er større dersom man legger vekten et annet sted enn på relasjonaliteten i og for seg:

*Det tredje leddet befinner seg utenfor jeg-et og du-et, og nettopp derfor kan det være et mellomledd mellom subjekter som ikke kan komme på innsiden av hverandres forståelseshorisont.* (Østrem 2008:202)

*Poenget hennes er at mennesker, enten vi er barn eller voksne, trenger noe avgrenset og konkret tredje for å kommunisere.* (ibid.)

Det avgrensede og konkrete tredje i min studie utgjør det omfattende og lite avgrensede begrepet kristen tro og tradisjon. Før feltarbeidet hadde jeg formulert noen forskningsspørsmål. Intensjonen var at spørsmålene skulle gjøre observasjonene mine fokusert på det jeg ville

3 Det praktisk teologiske seminar (PTS) er innvilget stimuleringsmidler fra Den norske kirkes trosopplæringsreform i tilknytning til dette doktorgradsprosjektet. (jfr. "Barnet som teolog" (www.storstavalt.no) <http://www.kirken.no/storstavalt/prosjekt/?event=project&projectID=1268>. Informasjonen var tilgjengelig 11.09.2008.

4 Denne forskningsinteressen gjelder for hele doktorgradsprosjektet mitt, og er ikke avgrenset til dette feltarbeidet. Avhandlingen vil bli avlagt ved Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo.

undersøke.<sup>5</sup> Hva forteller lederne barna om kristen tro? Hvilke deler av den kristne tradisjonen velger de å bruke? Hvordan bruker de den? Hvordan responderer barna på det lederne formidler? Hvilke spørsmål stiller barna til de voksne? Hvordan svarer de voksne på barnas kommentarer? Gjennom å være opptatt av samtaler mellom barna og de voksne håpet jeg å finne ut om det finner sted en slags "forhandling" om innholdet i troen. Kunne det for eksempel være at barna kommer med spørsmål som medvirker til at lederne endrer eller modifierer sin formidling?

Det tok ikke mange ukene før jeg ble frustrert. Jeg fikk ikke svar på spørsmålene mine. Det var lite eksplisitt samtale om kristen tro og tradisjon mellom barna og de voksne. Det meste av tiden ble brukt til ulike formingsaktiviteter, til å høre på musikk og til å bevege seg i kirkerommet. Jeg ble ofte imponert over hvor dyktige lederne var med hensyn til å legge til rette for at barna ble kjent med kirkerommet gjennom forming, drama og dans. Materialene som ble brukt, var av høy kvalitet. I løpet av hele perioden jeg var der, så jeg ikke et eneste tynt kopiark. Lederne la ned mye arbeid i å gi barna meningsfulle og spennende oppgaver som alle hadde utspring i kristen tro og tradisjon.

Jeg synes likevel det var påfallende at barna og de voksne i liten grad snakket sammen i tilknytning til det de lagde og gjorde i kirkerommet. For eksempel fikk barna i oppgave å male Gud. Lederne delte barna inn i grupper, og hver gruppe fikk et stort lerret og sterke akrylfarger. Barna gikk til oppgaven med stor glede og alvor. Bildene de lagde var veldig flotte å se på. På ett av bildene hadde Gud ballettsko, og på et annet bilde hadde Gud på seg caps. Det som undret meg var at lederne ikke fulgte opp aktiviteten med en samtale etterpå. Hvorfor ba ikke lederne barna fortelle om bildene sine? Hvorfor ble ikke barna invitert inn i en samtale om ulike gudsbilder?

Eller da barna fikk i oppgave å mime ulike følelser. Alle barna og de voksne sto i en ring på kirkegulvet. Etter tur mimet alle den følelsen de ville vise til de andre. Igjen undret det meg at lederne ikke tok initiativ til å snakke om det de hadde gjort. Hvorfor brukte de ikke mimeleken til å komme i dialog med barna om følelser? Hvorfor snakket ikke lederne om at Gud elsker oss uansett hvordan vi har det i forbindelse med mimingen? Hvorfor sa de ikke noe om at det er plass for barn i kirken både når de er glade og når de er sure? Hvorfor ble de fleste av

---

<sup>5</sup> Gunvor Løkken og Frode Søbstad understreker i boken *Observasjon og intervju i barnehagen* at det er viktig å fokusere når en skal observere barn i barnehage (2006). Jeg har hentet mye inspirasjon fra observasjonsmetodene innenfor førskolepedagogikken fordi jeg anser barnehagekonteksten og konteksten for mitt feltarbeid som beslektede.

aktivitetene stående ukommentert av både barn og voksne?

Som avslutning på feltarbeidet spurte jeg lederne om jeg kunne intervjue dem. Jeg ønsket å høre deres perspektiver på trosopplæringen, og ville spørre dem om hvorfor de hadde valgt å nedtone den verbale kommunikasjonen om kristen tro og tradisjon. Intervjuene med lederne danner det empiriske grunnlaget for denne artikkelen.<sup>6</sup>

## *Forskningsmessige forutsetninger*

Min undring over at de snakket så lite rundt det de gjorde, kan handle om hvilke forventninger jeg hadde med meg inn i feltarbeidet, og at jeg er vant til å være i en teologisk kultur som setter verbal refleksjon høyt. Det at jeg etterlyser at barna og de voksne snakket mer sammen, kan handle om at min kompetanse når det gjelder kunst og estetikk er svært begrenset. Dersom en formingslærer hadde vært observatør på samme sted, hadde hun sannsynligvis ikke vært så opptatt av at aktivitetene ikke var knyttet opp mot verbal kommunikasjon. Spørsmålene jeg stiller, kan altså peke tilbake på at jeg har en begrenset kompetanse for å forstå kunstnerisk kommunikasjon, og at jeg er for opptatt av det verbale.

På sett og vis tar spørsmålene jeg reiser utgangspunkt i det jeg ikke fant, fremfor det jeg fant. Det kan gi inntrykk av at jeg er utelukkende kritisk til trosopplæringen i denne menigheten. Det er ikke tilfelle. Jeg synes det var veldig lærerikt og spennende å observere trosopplæring som legger så stor vekt på betydningen av det som gjøres, og mindre på det som sies. Etter min oppfatning er det mye å lære av hvordan trosopplæringen gjøres i denne menigheten. I senere artikler vil jeg komme tilbake til analyser av hvordan kunstneriske uttrykk ble brukt i trosopplæringen.

Begrunnelsen for at jeg vil drøfte at trosopplæringen i liten grad vektla verbal kommunikasjon, handler om at barneteologi sannsynligvis har vært en medvirkende årsak til dette forholdet. Trosopplæringen jeg observerte, målbærer to hovedprinsipper innenfor barneteologien. For det første gjenfinner jeg barneteologiens kritikk av synet på barn som objekter for opplæring. For det andre gjenfinner jeg barneteologiens positive vurdering av synet på barn som subjekter i egen læring. Det ville være feil å påstå at det er et kausalt forhold mellom barneteologi og trosopplæringen i denne menigheten. Det medfører større rik-

---

<sup>6</sup> Jeg intervjuet to ledere. Hvert intervju varte i omtrent to timer. Intervjuene ble tatt opp på video og siden transkribert. Sitatene i denne artikkelen stammer fra disse to intervjuene.

tighet at både barneteologi og trosopplæring er del av samme diskurs om barn. Jeg hevder likevel at barneteologi kan ha bidratt til at trosopplæringen i liten grad inneholdt kunnskapsformidling fra lederne, og at barna sjelden ble invitert inn i en dialog om aktivitetene de deltok i.

Selv om artikkelen primært er en kritisk drøfting av barneteologien, kan det være utfordrende for de involverte å lese denne artikkelen. Jeg har av forskningsetiske hensyn valgt å la lederne for trosopplæringen lese gjennom et utkast til artikkelen forut for publisering (Bae 2005:286). De har gitt uttrykk for at det var tankevekkende å lese artikkelen, men at det også er mye ved trosopplæringen deres jeg ikke har tatt med. For meg er det viktig å understreke at jeg kun formidler *glimt* av trosopplæringen som fant sted i menigheten der jeg gjorde feltarbeid. De analysene jeg presenterer, er gjort ut ifra at jeg vil drøfte barneteologien som et bestemt teoretisk perspektiv, og er ikke den hele og fulle sannheten om hvordan de voksne kommuniserte med barna om kristen tro og tradisjon (ibid.:289).

## **Opplæring i troen**

Trosopplæringen jeg observerte inneholdt som nevnt mye kreativ aktivitet relatert til kristen tro og tradisjon, men lite verbal kunnskapsformidling og samtale knyttet til aktivitetene. I intervjuene med lederne spurte jeg dem om å kommentere dette. En av dem svarte:

*Det kan man jo oppsøke søndagsskole for, eller et annet trosopplæringsprosjekt. Tanken var jo at vi skulle prøve ut noe helt annet. Vi skulle åpne et rom for undring. Gi noen drypp av kristendom, av kirke, av kirkerommet. Men lite av de der flanellograffortellingene, for da er ramma så veldig satt. Man legger automatisk en god del føringer i det man forteller en eller annen historie som har en moral eller en sånn sirkelform. Målet vårt var mer å åpne opp for undring og for mystikk. Vi ville hele tiden være klare på hva vi står for her, og hva vi representerer, men legge få føringer og heller åpne for samhandling og undring.*

Da jeg spurte den andre lederen det samme spørsmålet, svarte hun:

*Det er tingene som de lager og gjør som skal være i fokus, ikke at vi skal formidle drøssevis av fortellinger om den kristne tro. Det er liksom ikke vårt prosjekt da.*

Disse uttalelsene vil jeg relatere til Stålsetts artikkel "Å lære seg å bli barn? Om barneteologi og trosopplæring" (Stålsett 2004a). Stålsett kritiserer her en forståelse av troen "som en overføring av gitt kunnskap

eller viten om noe, et kognitivt innhold, som til slutt vil kunne gjenkjennes, etterprøves, evalueres" (2004a). Stålsett betegner dette som en *opplæring i troen*, som objektsgenitiv. Som alternativ til denne forståelsen av trosopplæring anbefaler han *troens opplæring*: "Ordet trosopplæring kan også forstås som subjektsgenitiv; som den opplæring troen gir." Denne inngangen til trosopplæring knytter han til at "[t]roen er gitt i sin fylde i dåpen" og "[v]ekst er å nå fram til dåpen" (ibid.).

Slik jeg forstår lederens uttalelser, er det nettopp en forståelse av troen som et kognitivt innhold som voksne kan overføre til barn de distanserer seg fra. Det å gi barna mer enn noen drypp av kristendom, kirke og kirkerom forbinder de med flanellografen, som er et av de mest brukte hjelpemidlene innenfor kirkelig opplæring. Flanellografen representerer et opplæringsideal som de distanserer seg fra, og som de forbinder med søndagsskolen og andre trosopplæringsprosjekter. I stedet for "drøssevis av fortellinger om den kristne tro" vil de gi barna en trosopplæring som åpner for barnas undring og mystikk.

Spørsmålet jeg sitter igjen med er om det er behov for å nyansere kritikken Stålsett retter mot opplæring som gir *opplæring i troen*. Jeg synes "dryppene" trosopplæringen gav barna var for få og for små. Engasjementet for å kritisere ideen om at det er umulig å overføre tro fra voksen til barn, overdøyer at Stålsett lenger ute i den nevnte artikkelen påpeker at det også er rom for troens gradvise vekst og modning: "Troen har også et innhold, som kan og bør tilegnes". I følge Stålsett er det å lære om troen berettiget, men det er troens opplæring som er basis og begrunnelse for trosopplæring som objektsgenitiv (ibid.). Muligens kunne det å kommunisere tydeligere at opplæring i troen er berettiget, ha bidratt til at trosopplæringen hadde blitt mer offensiv med hensyn til å formidle kristen tro og tradisjon. Samtidig vet jeg ikke om dette nødvendigvis hadde hjulpet lederne for trosopplæringen jeg observerte.

## ***Barnediskriminerende teologi***

For lederne av trosopplæringen handlet deres valg om å gi "noen drypp med kristendom" ikke bare om at flanellografen gir snevre tolkningsrammer. Det handlet også om at de ikke ønsket å reproducere teologi "som ikke skulle vært plantet" i barna. Da jeg spurte en av lederne om hvordan hun synes det er å formidle de spesifikt kristne tradisjonene, svarte hun:

*For meg er det kanskje det vanskeligste fordi jeg føler meg så usikker. Jeg*

*er redd for å si noe som er feil, redd for å plante noe som ikke skulle vært plantet både av gudsbilder og fakta. Jeg har så stor respekt for at det skal legges frem på en riktig måte, at jeg heller unngår det. Jeg har jo ikke lyst til å være en som skal tre noe ned på noen.*

Spørsmålet jeg stiller meg er om barneteologi kan bidra til å gjøre ledere for trosopplæring skeptiske til om kristen tro og tradisjon i det hele tatt kan brukes. Et av hovedanliggende til Dagny Kaul er å kritisere teologien for ikke å ha behandlet barn som et eget tema (Kaul 1985, 1999, 2003, 2004, 2007).<sup>7</sup> Hun kritiserer teologien, i betydningen den systematiske teologi, for å ha satt barnet bort til religionspedagogikken (Kaul 2007:76). Dette mener hun har fått katastrofale følger fordi religionspedagogikken "er avhengig av akademisk fagteologi i sin forståelse av kristendommen" (ibid.:73). Hennes oppfatning er at religionspedagogikken verken har "kunnet eller villet utvikle en forståelse av Gudsrelasjonen hos barnet som både døpes og læres opp i kristen tro" (ibid.:77). Religionspedagogikk hviler i følge henne på et voksensentrert barnediskriminerende etos. "Gjennom hele historien har religionspedagogikken utnyttet barns utvikling til å underordne barnet under voksne på en måte som tildekker barnets menneskeverd" (ibid.:87).

I den grad den systematiske teologien har bidratt med noe overfor barn, så er det av negativ karakter. Hun mener "at barnet har vært neglisjert, forsømt og undertrykt" (Kaul 1985:93). Dette gjelder jentebarn mer enn guttebarn: "Jenta som barn og som kjønn har altså ikke hatt noen plass i teologiens menneskebilde, og derfor har hun heller ikke hatt noen plass i teologien" (Kaul 1999:228). Kaul ser riktignok at det finnes "skjulte reserver i kirkens syn på barnet" (Kaul 1985:93). Hun viser til at det "[m]est nærliggende er å vise til Jesu holdning til barn." Tekstene om Jesus og barna anser hun som "ubetinget betydningsfulle for barneteologien" (Kaul 2007:77), men hun er usikker på om disse tekstene kan brukes som "et argument for kristendommens positive holdning til barn" (Kaul 1985:93): "Snart to tusen års barneundertrykkende historie i det kristne vesten stenger" (ibid.).

Jeg kan forstå hvis Kauls artikler kan bidra til at ledere kun velger å gi barn "små drypp av kristendom". En nærliggende konklusjon etter å ha lest Kauls barneteologiske artikler kan være at det er best å unngå

---

<sup>7</sup> En del av de sitatene jeg har bruker av Kaul er av eldre dato, men det hun skriver er i overensstemmelse med hennes hittil siste artikkel "Skjønnte dere ikke at jeg måtte være i min Fars hus?" Premisser for en grenseoppgang mellom barneteologi og religionspedagogikk" (Kaul 2007).



å si for mye om kristen tro og tradisjon. Sannsynligheten for "å plante noe som ikke skulle vært plantet" synes overhengende. Dersom en deler Kauls oppfatning av at religionspedagogikk hviler på et voksensentrert barnediskriminerende etos og at den kristne historien er en sammenhengende barneundertrykkende historie, blir det ytterst vanskelig å finne ut om trosopplæringen kan inneholde verbal kommunikasjon om kristen tro og tradisjon i det hele tatt.

Det var lite aksept for barneteologi da Kaul begynte å utvikle sine tanker om dette på 70-tallet. Det at Kaul har gått foran, og at hun ofte har vært relativt alene om sine synspunkter, kan ha medvirket til at tonen i artiklene hennes fremstår som uforsonlige. Jeg er enig med Kaul i at teologiens interesse for barn lenge har vært marginal og nærmest fraværende (jf. Bunge 2001:1). Det dominerende bildet har vært at barn ikke har blitt regnet med i den måten teologer tenker om sentrale teologiske temaer, slik som menneskets livsvilkår, troens natur, språk om Gud, kirkens oppgave og religionens vesen (ibid.:3). Det kan være at fraværet av en velutviklet teologi om barn er en sentral årsak til at kirken ofte sliter med å utvikle levedyktige trosopplæringsprogrammer (ibid.:3-4). Likevel fremstår det Kaul skriver om systematisk teologi, og ikke minst om religionspedagogikk, som for unyansert og lite saksvarende med den teologiske utviklingen det siste tiår. Jeg er ikke med på den elendighetsbeskrivelsen som Kaul presenterer. Internasjonalt er interessen rundt barn og religion/teologi økende. Det er ikke lenger riktig at den systematiske teologien ikke behandler barn som et eget tema. Reidar Aasgaard vektlegger at engasjementet internasjonalt har resultert i tallrike vitenskapelige og populære publikasjoner. Han mener også at "vi i norsk sammenheng har hatt en bredere og sterkere engasjement for temaet barn/religion enn hva de fleste land kan vise til" (Aasgaard 2008:110).

Slik jeg ser det, lider både Kaul, Stålsett og mine egne barneteologiske bidrag av at vi noen ganger blir for polemiske. Dette er et trekk vi deler med barneteologi fra tyske teologer. For eksempel differensierer religionspedagogen Friedrich Schweitzer mellom *miniatyrteologi* og *barneteologi* (Schweitzer 2006:181). Miniatyrteologi er all teologi som tror at det er mulig å overføre gitte teologiske syn til barn gjennom å forenkle og redusere voksenteologien til lett forståelige svar i tekstbøker for barn. Barneteologi derimot betyr teologi som er åpen for barns kreative ideer og som ønsker den fascinerende kraften i barns tenkning og spørsmål velkommen: "This is why children's theology should be seen as a theology *of* children – as a theology not produced for them but



produced by the children themselves” (ibid.).

Jeg har selv benyttet Schweitzers skille mellom miniatyrteologi og barneteologi (Johnsen 2007a:10). Begrepene byr på en mulighet til å være retorisk effektiv, men jeg er usikker på hvor konstruktivt dette skillet er. Det å operere med en så nedvurderende term kan ha uheldige konsekvenser. I tillegg til at det kan vanskeliggjøre en faglig samtale med teologer som ikke definerer seg innenfor barneteologien, kan det føre til at de som setter barneteologien ut i praksis, blir tilbakeholdne med å gi barn og unge opplæring i hva den kristne tro handler om. På linje med Schweitzer har jeg beskrevet barneteologi som en teologi *av* barn, i motsetning til teologi produsert *for* barn (Johnsen 2007 a og b). Etter hvert har jeg blitt usikker på om dette er en beskrivelse som skaper mest forvirring. Stålsett og Kauls artikler er for eksempel barneteologiske selv om ingen av dem har gjort empiriske studier av barns teologi. Sondringen mellom ‘teologi av barn’ og ‘teologi for barn’ kan tildekke det faktum at *all* teologi, i betydningen kritisk akademisk refleksjon, er produsert av voksne. Sondringen kan også bidra til at barneteologien ikke tar medansvar for at den blir brukt som teologi for barn. Trosopplæringen jeg observerte, er et eksempel på at barneteologi blir brukt for å lage trosopplæring *for* barn. Min oppfatning er at fremtidig barneteologi må ta inn over seg at den er med på å legge premisser for hvordan trosopplæring utøves.

### ***Fra voksesentrisme til barnesentrisme***

Lederne for trosopplæringen ville ikke tre kristendom ned over hodene på barna. De ville ikke at barna skulle bli utsatt for ødeleggende gudsbilder, og de ville ikke presentere barna for flanellograffortellinger. I tillegg var de skeptiske til å introdusere barna for voksne måter være åndelige på:

*Jeg prøver å formulere et eller annet rundt det der med hvor voksenstyrt kirka er. Ja, Dagny Kaul og Sturla Stålsett kan si det på mye flottere måter enn meg, men det er en skjevhet i det at barnetro, eller det de opplever som åndelighet eller transcendens, eller hva jeg skal si, er gitt dem av voksne [...] Det er jo alltid voksne som har gitt dem de uttrykkene som de må bruke på sine egne åndelige opplevelser av Gud og den dimensjonen.*

Lederen er kritisk til at barna må tilegne seg en voksen spiritualitet for å uttrykke sine egne åndelige opplevelser. Istedenfor å styre barna inn i voksnes uttrykk for tro, vil hun at barna skal få uttrykke troen på sine

måter. Det er ikke underlig at lederen viser til Kaul og Stålsett. Spesielt Kaul er opptatt av at barn tvinges til å være åndelige på voksnes premisser (Kaul 2004). Hun mener at barnet har blitt betraktet "som 'tomt' i religiøst henseende, som et kar voksne må fylle med kristent innhold" (ibid.:18). Hennes oppfatning er at "[t]eologi og delvis religionspedagogikk behandler det troende barn som om Jesus hadde sagt til barna: Uten at dere omvender dere og blir som voksne kan dere ikke komme inn i Guds rike" (ibid.:18). Kaul tror ikke det er mulig for barn å utvikle en kristen identitet hvis ikke det utvikles et kristent symbolspråk som inkluderer barnet som barn:

*Hvordan kan barnet kunne utforme en kristen identitet som barn uten et kristent symbolspråk og kristne trosforestillinger som inkluderer barnet som barn? Ikke all verdens gode pedagogiske metoder kan dekke over kløften mellom barnets Gudsrelasjon som barn i forhold til voksnes Gudsrelasjon med sine voksensentrerte uttrykksformer i teologi, gudstjeneste og kirkeliv.*

(Kaul 2007:56)

Stålsett viser til Kauls kritikk av at det finnes barneekskluderende momenter i kristendommen, og til at barns kristendom sees som utledet av de voksnes (Stålsett 2004:5; jf. Kaul 2003:90). Stålsett mener Kaul kommer med en vesentlig kritikk når hun hevder at målsetningen for trosopplæringsreformen bør være at "barna befris fra sitt fangenskap i voksensentrert kirke og teologi, og oppdager at barnelivet selv transcenderes av det hellige" (ibid., jf. Kaul 2003:90). Stålsett mener at "[d]ette viser at det å anlegge et barneteologisk perspektiv ikke er en idyllisk og harmonisk affære" (ibid.). Det første vi må gjøre for å snakke om barneteologi er i følge Stålsett "å få øye på de barn og unge som det voksensentrerte samfunnet og den himmelvendte kirke ofte trenger ut av synsfeltet" (Stålsett 2007:33).

Kaul og Stålsett er en del av en større diskurs når de kritiserer samfunnsmessig og teologisk voksensentrisme. Den amerikanske teologen Bonnie Miller-McLemore sammenligner *sexism* mot kvinner med *adulthood* mot barn. Hun mener det er adekvat å omtale begge deler som synd (Miller-McLemore 2003:158). I følge den belgiske teologen An-nemie Dillen betegner voksensentrisme "an excessively strong and inadequate distinction between children and adults" (Dillen 2007a:42). Dillens oppfatning er at det å skille distinkt mellom voksen og barn kan virke legitimerende på praksiser der voksne viser mindre respekt overfor barn enn voksne, og at det tillates at voksne har krav på flere grunnleggende (menneske)rettigheter enn barn (ibid.). Dillen anser ut-

viklingen av barneteologi som en kritikk mot voksensentrismen som ofte er til stede i teologisk og ekklesial litteratur (ibid.:43).

Jeg kan langt på vei være enig i at både samfunnet og kirken er voksensentrert. De fleste gangene jeg er på høymesse med min datter på to år, kjenner jeg på det Kaul omtaler som de voksensentrerte uttrykksformene i teologi, gudstjeneste og kirkeliv. Samtidig er jeg skeptisk til om løsningen på dette problemet er å utvikle et kristent symbolspråk som inkluderer barnet som barn. Merete Thomassen viser i sin doktoravhandling *Kjønnsinkluderende liturgisk språk. En analyse av norske gudstjenester under Det økumeniske tiåret 1988-1998* at det å utvikle et liturgisk språk som spesielt skal inkludere kvinner, kan bidra til å opprettholde normer for kjønn som er helt i samsvar med de patriarkalske normene (Thomassen 2008:8-9). Thomassen kritiserer gudstjenestene, som skulle være kjønnsinkluderende, for ofte å operere med gynomorfe eller kjønnsnøytrale metaforer. Slike metaforer kan i følge Thomassen bidra til å skape en normativ feminitet (ibid.). Ved å fremstille Gud som mor eller en kjærlig kvinne er risikoen at kvinner som ikke oppfattes av seg selv eller andre som spesielt kjærlige, omsorgsfulle eller kroppslige enten de er mødre eller ikke, opplever seg ekskludert. Thomassens oppfatning er at kjønnskategoriene ofte brukes som uproblematisk og stabile innenfor den feministteologiske debatten, og at dette kan bidra til å videreføre konservative normer for kjønn. Feministteologi er i følge Thomassen "et prosjekt som vil kjempe for kvinners og menns likeverd og for en sann tale om Gud, der alle menneskers gudbilledlighet reflekteres" (ibid.:8). Hun mener det feministteologiske prosjektet vil tjene på å oppfatte kjønn som ustabile og konstruerte kategorier (ibid.).

Min oppfatning er at Thomassens innvendinger mot feministteologien også kan anføres mot barneteologien. Dillen påpeker at nyere teologiske diskurser som på en særlig måte forsøker å ta barn alvorlig som barn, og som fremhever barns verdi og betydning, ofte omtaler barn på en essensialistisk måte (Dillen 2007b:83). Jeg mener at det å utvikle et eget symbolspråk som spesielt inkluderer barn, lett vil kunne opprettholde stereotype forestillinger om barn som spesielt tillitsfulle og som modeller for voksnes tro. Et barneinkluderende symbolspråk kan, paradoksalt nok, bidra til normative barneforestillinger som ekskluderer alle barn som ikke oppfattes av seg selv eller andre som spesielt tillitsfulle eller troende. Kritikken av voksensentrismen er viktig, men det å skille barn ut som en egen gruppe som har behov for å utvikle sine helt egne spirituelle uttrykk, kan føre til en barnesentrisme som forveksler

det å ha et perspektiv på barn med barns perspektiv (Østrem 2007:96).

Barneteologiens oppgjør med voksensentrismen må ikke føre til en barnesentrisme der barn (igjen) blir objekter for teologisk definisjonsmakt. Solveig Østrem problematiserer den utbredte forestillingen om at det viktigste for barn er å bli sett: "Det å bli sett er snarere en *forutsetning* for å kunne delta i et likeverdig fellesskap" (ibid.). Østrem mener at det å se barn, det å ha et perspektiv på barn, ikke røkkes ved de tradisjonelle subjekt-objekt posisjonene mellom barn og voksen. Fortsatt er det den voksne som ser og som definerer, mens barnet blir sett og definert. Det å tilkjenne barn en subjektposisjon vil si at andre subjekter, for eksempel voksne, engasjerer seg i det barn retter sitt perspektiv mot:

*Dersom barns perspektiv skal gjøres gjeldende, må barnet selv få være den som ser. Vi må spørre hvordan virkeligheten ser ut når den fanges inn av barnets blikk. Det betyr at barnet må få møte voksne med evne og vilje til å lytte. Barn trenger voksne som møter dem med nysgjerrighet på hva er det barnet ser, forstår, tenker og tror.* (ibid.)

I forhold til kirkens trosopplæring betoner Østrem at det tredje ikke er å forstå som "en detaljert definisjon av en uforanderlig teologi" (ibid.). Østrems oppfatning er at "[d]et konkrete tredje leddet gir noe å 'gå i motstand' mot og noe å involvere seg i" (ibid.).

En av lederne uttrykte at de ikke kom bort fra det voksenstyrte uansett hvor mye de enn forsøkte:

*[...] uansett hvor mye vi tenker at nå gir vi de frie tøyler, eller nå skal de få lov, så er det vi som har kjøpt inn materialene, det er vi som har satt dagsorden, det er vi som har bestemt hva det skal handle om i dag. Vi kommer jo aldri dit hvor ungene selv kan få styre uttrykket så mye at de [...] nei, jeg vet ikke [...] Arenaen er satt. Det er en voksenverden.*

Kanskje kunne en forståelse av betydningen av det tredje ha hjulpet lederne. Det å ta oppgjør med den voksenstyrte kirken trenger ikke å bety at barn trenger å gi uttrykk for sine åndelige opplevelser ved hjelp av sine egne uttrykk. Alternativet til voksensentrismen kan være at voksne og barn forsøker å finne ut av det tredje sammen. Innenfor kirkens trosopplæring kan det tilsi økt fokus på å finne ut hva tekstene, fortellingene, symbolene og ritualene som utgjør kirkens tro og tradisjon betyr (Østrem 2007:100).

## *Utvikle eget religiøst språk*

Dersom konklusjonen blir som hos Kaul at kristen tro og tradisjon primært har bidratt til barneundertrykkelse, kan alternativet være å la barna utvikle sitt eget religiøse språk. Dette alternativet valgte de i menigheten der jeg gjorde mitt feltarbeid. På spørsmål om hva de ønsket å lære barna svarte en av lederne:

*Jeg vil at de skal bli trygge i møte med kirka, og at det skal bli lystbetont å være i kirka, sånn at de kan finne ut av sjøl hva de tror og mener. De skal kunne komme hit og finne ut av ting. Få svar på sine spørsmål. Jeg vet ikke om det er vår oppgave å lære dem så mye. Jeg føler det er vår oppgave å gjøre dem interesserte, nysgjerrige og trygge.*

Denne uttalelsen vekker assosiasjoner om *det kompetente barnet* hos meg. Det at lederen sier at hun ønsker at barna skal finne ut hva de tror og mener, vitner om at hun har stor tiltro til barnas kompetanse. Hun anser det som sin oppgave å gjøre det trygt og lystbetont å være i kirken. Oppgaven hennes er å legge til rette for at barna skal "finne ut av ting".

Denne holdningen til barn mener jeg reflekterer en diskurs som har blitt utviklet innenfor nyere barneforskning. I denne diskursen, som blant annet Østrem har definert seg innenfor (Østrem 2008:134), forstås barn "som sociale aktører, der skaber deres omstændigheder lige så vel, som de skabes af dem" (James, Jenks og Prout 1999:13). Selv om dette synet ikke lenger er nytt, omtales det ofte som *det nye paradigmet* i faglitteraturen (ibid). Diskursen har blitt til som en motreaksjon mot såkalte presosiologiske diskurser som "tager utgangspunkt i et syn på barndommen, som er utenfor eller upåvirket af den sociale kontekst, barnet lever i" (James, Jenks og Prout 1999:13).

En av de vitenskapene som kritiseres, er utviklingspsykologien, og spesielt den som er preget av Jean Piaget (ibid.:30). Utviklingspsykologien kritiseres for å operere med forestillinger om at det finnes en universell, standardisert og uunngåelig rekkefølge av utviklingsstadier (ibid.). James, Jenks og Prout mener at denne formen for utviklingspsykologi gir et analytisk og kulturelt grunnlag for å operere med forskjeller mellom voksne og barn:

*Den kontrol, som den voksne kompetence giver mulighed for, retfærdiggør den voksnes overherredømme og sikrer endvidere, at barndommen nødvendigvis må anses for et mangelfuldt forstadium til menneskelivets virkelige tilstand, nemlig at "være voksen".* (ibid.:30)

I følge pedagogene Kjetil Steinsholt og Maria Øksnes er det ingen overdrivelse å hevde at barn i lys av utviklingstanken har blitt bestemt prinsipielt ut ifra hva de ikke er eller ikke kan (Steinsholt og Øksnes 2003:27). Alternativet blir å definere dem ut ifra hva de kan. Barn betraktes som selvstendige personer med en selvstendig status. De har sine egne behov og rettigheter (Sagberg og Steinsholt 2003:11):

*Barn betraktes som sosiale aktører som (ikke ulikt oss voksne) aktivt går inn og preger denne verden gjennom sine handlinger, og dermed også er med på å skape sitt eget liv under historiske konstruerte betingelser i endring.*

Jeg synes det er interessant at bildet av barn som kompetente personer også gjør seg sterkt gjeldende innenfor barneteologien. Kompetansen som fremheves her, er at barn er fullverdige både som mennesker og som troende (Stålsett 2007:38). Stålsett sier at "[b]arneteologien må ta utgangspunkt i det barnet allerede *har*. Som kjent setter Det nye testamentet barnet som forbilde i troens verden" (ibid.:39). Dillen mener det eksisterer en global barneteologibevegelse: "The starting point here is that children themselves have a perspective on faith and religion" (Dillen 2007a:41). I følge Dillen viser det at forskere i dag er opptatt av kommunikasjon om tro og religiøs utdanning at de vil at barnet skal bli tatt alvorlig som et subjekt og som en aktiv deltager i kommunikasjonen, jf. min egen problemstilling. Den tyske teologen Anton Bucher mener at det er på høy tid at teologien forlater sitt foreldede syn på barn som objekter for teologisk belæring og tilegner seg synet på barn som aktive og sosiale subjekter som konstruerer sin egen verden på sin måte (Bucher [2002] 2008:9-10). "Barn gjør verden til sin egen *på sin egen måte*. Ja, de skaper den – for seg – stadig på nytt; de er i sannhet konstruktører" (ibid.:13; egen oversettelse).

Feltarbeidet mitt kan indikere at det er grunn til å nyansere forestillingen Bucher tar til orde for. Forestillingen om individet som konstruktør mener jeg er et resultat av en overdreven tro på individets muligheter til å skape seg selv og sin egen identitet. Sosiologene Olve Krange og Tormod Øia har forsket mye på ungdom i Norge. De mener at de fremtredende sosiologene Anthony Giddens, Ulrich Beck og Zygmunt Bauman er blant dem som i sterkeste grad har preget de forestillingene om individualisering som dominerer den offentlige diskursen i våre dager (Krange og Øia 2005:94). Krange og Øia mener at individualiseringsteoriene har bidratt til at vi i dag har et bilde av unge som frie selvdeterminerende individer (Krange og Øia 2005:94). Påstanden til Krange og Øia er at det ikke finnes empiriske belegg for at tesen

om det selvdeterministiske frie og autonome mennesket er sann. Det er i følge dem ingenting som skulle tilsi at sosial bakgrunn vil slutte å ha betydning i forhold til ungdommers livsvei og utdanningsvalg (ibid.:136). Øia og Krange hevder at individualisering først og fremst eksisterer som *et kulturelt etos* i vår vestlige kultur. Vi liker å tro at vi er mer ubundet av egen fortid og sosial kontekst enn vi egentlig er (ibid.:142). Forestillingen medfører i følge Krange og Øia at subjektets betydning overvurderes, og at de begrensninger som eksisterer med hensyn til folks evne til "helt på egen" hånd å konstruere nye identiteter undervurderes (ibid.:140).

Mitt spørsmål er om trosopplæringen jeg observerte, var preget av en for sterk tro på barnas mulighet til å konstruere sin egen religiøse identitet. Implisitt gjøres ideen om det frie og autonome mennesket gjeldende når barn får i oppgave å finne ut hva de mener og tror. Øia og Krange poengterer at "[i]ndividualiseringen innebærer at individet pålegges store og tunge oppgaver" og at "[f]or mange kan oppgavene bli for tunge og store" (ibid.:129). Det er en kraftig underdrivelse at det å finne ut hva en selv tror og mener, er en alt for stor og tung oppgave for barnet alene.

## ***Voksne som abdiserer***

Lederne for trosopplæringen definerte det ikke som sin oppgave "å lære dem så mye". En av lederne fortalte at hun forsøker å stille åpne spørsmål til barna og svare så åpent hun kan på barnas spørsmål:

*Jeg prøver så godt jeg kan på å svare åpent og stille åpne spørsmål. Jeg vil jo heller ikke at jeg skal drive på å formidle så mye av mine ting. Målet er jo at de skal tenke selv! Og at de skal stille gode spørsmål, at de kommer på spørsmål som de ikke har tenkt på før.*

Lederens innstilling til trosopplæring befinner seg langt borte fra det Dillen omtaler som sosialiseringsparadigmet, hvor "the adult (parent, teacher, catechist) has knowledge and has to transmit it to the child, who must internalise it" (Dillen 2007a:38). Lederen anser det ikke som viktig at hun formidler "så mye av mine ting". Målet er at barna skal tenke selv. Ledernes uttalelser minner om Schweitzers beskrivelse av barneteologiens grunnleggende ønske om å ta "children more seriously and to do justice to the power of their thinking or, more broadly, their imagination" (Schweitzer 2006:180). Trosopplæringen var virkelig forbilledlig i sitt ønske om å ta barn på alvor. Samtidig kan fokuset



på barnas egne uttrykk ha bidratt til at de voksne gav barna for store oppgaver med hensyn til å konstruere sitt eget religiøse språk.

Innenfor barnehagefeltet er idealet om å ta barn alvorlig som subjekter nedfelt i barnehageloven av 2005.<sup>8</sup> I forbindelse med implementeringen av loven har Kunnskapsdepartementet gitt ut *Temahefte om medvirkning*. Temaheftet drøfter ulike utfordringer knyttet til paragrafen om at barn har rett til medvirkning i barnehagen, Barnehagelovens § 3 (Bae, Eide og Winger 2006). To av forfatterne bak heftet, Brit Johanne Eide og Nina Winger refererer til at begrepet *kompetente barn* har blitt brukt innenfor barneforskningen de siste tiårene (Eide og Winger 2006:32). I følge dem har begrepet blitt brukt for å uttrykke "en anerkjennelse av barn, en positiv fokus på barns muligheter, rettigheter og kvalifikasjoner, og ikke på deres mangler og alt de ennå ikke kan eller mestrer." Det som imidlertid er problematisk, er at denne forestillingen også kan "anvendes til å rettferdiggjøre at barn nærmest skal kunne ta ansvar for sin egen oppdragelse" (ibid.). Eide og Winger påpeker at det at barn blir sett på som så kompetente, kan "brukes til å legitimere at de kan klare å lære å utføre oppgaver og gis ansvar som de egentlig burde få slippe eller være forskånet fra" (ibid.). De referer til forskning som viser at det stadig er flere som er kritiske til kompetansebegrepet fordi det kan få den konsekvensen at "voksne 'abdiserer' som ansvars-personer i barns liv" (ibid. jfr Brembeck, Johansson, Kampman 2004:8).

I trosopplæringen jeg observerte, tok lederne på alvor at de var ansvarspersoner overfor barna. De var utrolig dyktige til å være oppmerksomme overfor det enkelte barn og til å gi barna interessante og meningsfulle oppgaver. Men det at de var så tilbakeholdne med å kommunisere verbalt med barna om det de lagde og det de erfarte i kirkerommet, kan tolkes som at de gav barna et for stort ansvar i forhold til å skape sitt eget religiøse språk. Schweitzer hevder at det som skiller en religiøs og en ikke-religiøs oppdragelse fra hverandre, er språket: "I en ikke-religiøs oppdragelse får erfaringene ikke noget sprog. De forbliver ubevidste eller unddrager sig i hvert fald kommunikation" (Schweitzer 2006b:46). Jeg mener ikke å si at trosopplæringen ikke var religiøs oppdragelse. Det jeg vil rette oppmerksomheten mot, er viktigheten av å la barn og voksne språkliggjøre sine felles religiøse erfaringer. Jeg støtter Dillens oppfatning om at det ikke er "enough to enable children to have religious experiences, to allow them to express themselves, to listen to

<sup>8</sup> Barnehageloven trådte i kraft i januar 2006. Loven var tilgjengelig på [http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-20050617-064.html&emne=barnehage\\*&&3,juli 2007](http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-20050617-064.html&emne=barnehage*&&3,juli 2007)



their ideas, and maybe to 'theologise' with children" (Dillen 2007a:44). I tillegg til religiøse erfaringer trenger barn "concrete insights against which to confront their own idea" (ibid.). Bildet av barnet som kompetent trenger ikke å innebære at barnet selv må finne ut alt om sin religion på egen hånd. "It is important that education enters into critical and challenging dialogue with children (ibid.).

Barneteologien må kommunisere tydeligere at barn trenger kritiske innspill til sine egne religiøse tanker. Barn trenger å få del i de voksnes innsikter. Det er ikke bare de voksne som trenger å få del i barnas innsikter. Å ta barn alvorlig betyr ikke at voksne skal slutte å bidra med det de tenker og det de kan. Det er viktig at voksne gir barn "the tools and frameworks to deal with their questions" (Dillen 2007a:45). Barneteologien kan, ved for ensidig å fokusere på barnet som kompetent subjekt, bidra til at trosopplærere blir for tilbakeholdne med å gi barna opplæring i troen.

## *Religiøs tvil og forlegenhet*

Som allerede vist ville ikke lederne gi mer enn noen "drypp av kristendom" fordi de ikke ville "tre noe ned på noen". Den andre begrunnelsen for lederens tilbakeholdenhet handler om at de synes det var vanskelig å svare på barnas spørsmål. En av lederne sier at hun gjerne vil at barna skal stille spørsmål, men at hun blir fryktelig usikker når spørsmålene kommer:

- Det [svare på spørsmål] vil jeg jo, samtidig så blir jeg fryktelig usikker når de spørsmålene kommer. Hva svarer jeg da? Hva skal jeg si liksom?
- Kan du huske eksempler på spørsmål barna har stilt deg?
- Det har vært spørsmål som: 'Er dette sant?' Jeg vet ikke hva jeg skal si jeg. 'Ja, nei, ja, hvis du tror det så'. Men så kan motspørsmålet fra barna være 'Tror du på det?' Hva svarer du da? De vil jo ha svar. Jeg synes det er vanskelig. Kjempevanskelig.

Lederens uttalelse får meg til å tenke på Peter Bergers kjente bok *The sacred canopy* fra 1967. Bergers tese er at religiøse virkelighetsoppfatninger taper legitimitet fordi sekulariseringsprosessen i samfunnet gjør de religiøse svarene mindre sannsynlige (*plausible*). Teologiens krise i dag er en troverdighetskrise som i særdeleshet rammer de religiøse institusjonene: "The current problem in religious institutions is thus how to keep going in a milieu that no longer takes for granted their definitions

of reality” (Berger 1969:127ff.) Barnas spørsmål til lederen ”Er dette sant?” kan tolkes som et uttrykk for at Berger fikk rett i at sekularisering fører til at folk, til og med barn, ikke lenger har tiltro til religiøse virkelighetsoppfatninger. Dagens barn godtar ikke uten videre at Jesus kan gå på vannet eller stå opp fra de døde. Det at lederen synes det er vanskelig å møte barnas spørsmål kan tolkes som at hun tviler på om det hun sier om kristen tro og tradisjon er sant. Den andre lederen forteller at hun ofte føler at hun har ”et forklaringsproblem når det blir snakk om disse tingene”:

*Jeg kan for eksempel aldri fri meg fra at når jeg presenterer meg selv, ja nå er det sjelden jeg presenterer meg selv som kristen, men når jeg kommer i snakk og skal innpå at jeg har en tro, en tvil, så er det jo ofte med en slags forlegenhet i stemmen. Jeg føler at dette er noe jeg skal forsvare [...] Jeg tror at man fort føler at man har et forklaringsproblem når man er inne på disse tingene. Kanskje nettopp derfor har det vært befriende deilig å ikke gi det noe ord da.*

Da Berger skrev *The sacred canopy*, var sekulariseringen et problem som de religiøse institusjonene sto overfor. Førte år etter fremstår sekulariseringen som et problem i de religiøse institusjonene. Den religiøse virkelighetsbeskrivelsen har til og med mistet sannsynlighetsstruktur hos kirkelig ansatte. Min tolkning er at lederne kvier seg for å gå inn i det Dillen omtaler som kritiske og utfordrende samtaler med barna, fordi de tviler på om de kan klare å forsvare den kristne tro og tradisjon på en troverdig måte. De velger i stedet å legge til rette for en trosopp-læring med få ord.

Schweitzer mener som nevnt at ord er viktige i en religiøs oppdragelse. Han referer i boken *Barnets ret til religion* til at mange foreldre er usikre på om de kan gi sine egne barn en religiøs oppdragelse (Schweitzer 2006b 74-75). Årsaken handler i følge Schweitzer om at foreldrene anser sine egne uavklarte spørsmål og religiøse tvil som en hindring. Foreldrene oppfatter tvil og religiøs oppdragelse som gjensidig uteluk-kende (ibid.). Schweitzer tror at foreldrenes tvil beror på en forestil-ling om at religiøs oppdragelse innebærer at voksne råder over noen bestemte svar som de skal gi videre til barna i mest mulig uforandret form (ibid.:75):

*Følelsen af ikke at kunne give en religiøs opdragelse på grund af egen usik-kerhed og uafklarede spørgsmål kan også bunde i en forfejlet opfattelse av tro som ren accept og ubetinget vished (ibid.:76).*

Schweizer mener det er helt nødvendig å endre denne forestillingen om religiøs oppdragelse. For det første harmonerer den dårlig med den generelle oppfattelsen av at oppdragelse i dag er en gjensidig prosess mellom barn og voksne, der barn deltar med egne meninger og oppfatninger (ibid.:75). For det andre mener han at tro i bibelsk forstand mest av alt er en relasjon til "en levende Gud – en relation, som kender højder og dybder, tillid og tvivl, lovsang og klage" (ibid.:76). Schweitzer konkluderer med at "uafklarede spørsmål og tvivl ikke betragtes som noget, der gør opdragelsen vanskeligere. Tværtimod anses spørsmål og tvivl som en motor for indlæringen" (ibid.:)! De kritiske spørsmålene barna og lederne har, er et godt utgangspunkt for en gjensidig kritisk dialog om det kristne tro og tradisjon som et felles tredje. Ingen av partene skal tvinges til å lydig internalisere på forhånd ferdige svar.

Men spørsmålet er om det også kan være noe annet som ligger til grunn for at lederne synes det er vanskelig med barnas spørsmål. Jeg har tidligere i denne artikkelen påpekt at lederens innstilling til trosopplæring befinner seg langt borte fra forestillingen om at den voksne har kunnskap som skal overføres til barn (jfr. Dillen 2007a:38). Det vanskelige ved å snakke eksplisitt med barn om kristen tro og tradisjon kan handle om at religion er blitt noe privat som voksne mennesker føler seg forlegne over å snakke om. Da jeg spurte den ene lederen om hun har vært forlegen i forhold til å bruke ordet bønn knyttet til lysteningen som avslutter hver samling, svarte hun:

*Dette er jo en personlig greie. Det kan godt være en slags forlegenhet som ligger i bunnen. Når man sier: "Jeg tenner et lys for ..." så er det selvsagt mye mer ufarlig enn å si: "Vi ber for ..." for da erkjenner man jo en Gud, da setter man liksom ord på ting.*

Sekulariseringen har ikke bare ført til at religionene mister sin selvfølgelig sannsynlighetsstruktur. Den har også ført til at religiøsitet har blitt mer privat og mindre verbalisert (jf. Repstad 2000). Det er viktig at voksne erkjenner at deres egen tvil og uavklarte spørsmål kan brukes som en motor i innlæringen. Men hvordan kan det skje? Selv om de, eller vi, erkjenner betydningen av å inngå i en gjensidig dialog med barn om kristen tro og tradisjon, så kan det å overkomme den religiøse forlegenheten fortsatt være en stor utfordring.

## De barneteologiske bekjennelsene

Den tyske teologen Mirjam Zimmermann hevder, med adresse til Anton Buchers artikkel "Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?", at det er på tide at barneteologien beveger seg ut av sin første naive fase (Zimmermann 2006:69; egen oversettelse):

*Men når man vil gå inn i den vitenskapelige diskursen om barneteologien, når barneteologien vil være mer enn en "grunnbekjennelse" eller en "provokasjon" eller "romantisisme", da trengs det en bevisst og reflektert innsats med bestemte metoder, for forskeren er ingen nøytral observatør.*

Zimmermanns beskrivelse av tysk barneteologi kan gjøres gjeldende også overfor norske barneteologiske bidrag. Det viktigste innen barneteologien har vært å prinsipielt slå fast "at barn og unge allerede er fullt ut mennesker, allerede er mennesker fullt ut; at enhver som er døpt allerede er en troende og fullverdig borger av Guds rike" (Stålsett 2007:31). Det avgjørende har vært å proklamere at barn "ikke er passive mottagere av trosopplæring, men aktive aktører som er med på å utforme innholdet i sin egen tro" (Johnsen 2007a:19). Slike preskriptive formuleringer mener jeg fortsatt det er behov for. Min erfaring etter å ha holdt foredrag og skrevet artikler om barneteologi er at det å beskrive barns krav på subjektstatus innenfor kirkelig opplæring fortsatt er nytt og kontroversielt innenfor teologi og kirke.

I følge Schweitzer kan ikke barneteologien som akademisk disiplin tilby retningslinjer for hvordan barneteologi kan utøves. Foreløpig eksisterer det for få empiriske studier til å utarbeide slike anbefalinger (Schweitzer 2006:183). Jeg betrakter det ikke som min oppgave å utarbeide barneteologiske retningslinjer for kirkelig trosopplæring. Usha Nayar og Trygve Wyller uttaler at alle bidragterne i *The Given Child. The Religions' Contribution to Children's Citizenship* er kritiske til i hvor stor grad tradisjonell religion kan bidra i forhold til å ivareta barns menneskerettigheter (Nayar og Wyller 2007:7):

*Religions can contribute only if they focus on situated, social practices and take special note on the intersubjective relations in their own practice. Religions do not contribute positively to children's rights if they continue to claim abstract principles regarding children (ibid.:8).*

Dette kan være relevant også når det gjelder barneteologiens muligheter. Jeg anser det at en god del menigheter setter 'de barneteologiske bekjennelsene' (jfr. Zimmermann) ut i livet som en mulighet til å forankre barneteologiens prinsipper i situerte, sosiale praksiser.

Menigheten der jeg gjorde feltarbeid, skal virkelig ha ros for at de aktivt gikk inn for å realisere det noe abstrakte prinsippet om barnet som subjekt i trosopplæringen. Det å ha foretatt en empirisk undersøkelse av barneteologisk inspirert trosopplæring har gitt meg mulighet til å komme videre fra den første programmatiske fasen til en mer eksplorerende fase. Jeg er blitt mer oppmerksom på barneteologiens fallgruver, uten at det gjør meg mindre overbevist om at den også har uoppagivelige styrker. Nå ser jeg at den nødvendige kritikken av sosialiseringssparadigmet innenfor kirkelig opplæring utilsiktet kan bidra til at barn får mindre kunnskap om kristen tro og tradisjon. Den gode intensjonen om å ta barn mer på alvor kan også føre til at barn får for mye ansvar for å utvikle sin egen tro og sitt eget religiøse språk. Utviklingen av et barneinkluderende symbolspråk kan forsterke allerede etablerte barnestereotype forestillinger som ekskluderer barn som ikke passer inn i normen. Det å fremheve at tvil og uavklarte spørsmål ikke er til hinder for kirkelig opplæring hjelper ikke voksne til å overkomme sin religiøse forlegenhet.

Neste feltarbeid skal jeg gjøre i en menighet som har valgt å fokusere på bibelfortellinger, de kristne høytidene, dåpen og nattverden. Det blir spennende se hvordan de barneteologiske prinsippene kan bli utfordret i møte med denne trosopplæringen. Jeg gleder meg til å fortsette å la barneteologi møte trosopplæring i en gjensidig kritisk dialog.

## Litteratur

- Aasgaard, Reidar. 2008. "Barneteologi på Norsk " bokanmeldelse i *Norsk teologisk tidsskrift*, 110-113
- Bae, Berit. 2004. *Dialoger mellom førskolelærer og barn. En beskrivende og fortolkende studie*, Hio-Rapport Nr 25. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning
- Bae, Berit. 2005. "Troubling the Identity of a Researcher: methodological and ethical questions in cooperation with teacher-careers in Norway" i *Contemporary Issues in Early Childhood*. Vol. 6 no. 3
- Bae, Berit, Brit Johanne Eide og Nina Winger. 2006. *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Berger, Peter L. *The Sacred Canopy. Elements of a Sociological Theory of Religion*, Anchor Books. New York: Anchor Books / Doubleday, 1969
- Bunge, Marcia J. 2001. "Introduction" i *The Child in Christian Thought*. Edited by Marcia J. Bunge, Cambridge Wm. B. Eerdmans Publishing Co
- Bucher, Anton A. [2002] 2008. "Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?" i *Jahrbuch Für Kindertheologie. 'Mittendrin Ist Gott' Kinder Denken Nach Über Gott, Leben Und Tod*, hgg. von Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz, Martin Schreiner. Stuttgart: Calwer Verlag, 9-27
- Dillen, Annemie. 2007a. "The Child 'as a Child'. A Theological-Ethical Investigation of the Concrete and Relational Giving of a Child" i *The Given Child. The Religions' Contributions to Children's Citizenship*, edited by Usha S. Nayar and Trygve Wyller. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 83-103
- Dillen, Annemie. 2007b. "Religious Participation of Children as Active Subjects: Toward a Hermeneutical-Communicative Model of Religious Education in Families with Young Children" i *International Journal of Children's Spirituality* 12, no. 1: 37-49
- Fangen, Katrine. 2004. *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- James, Allison, Chris Jenks og Alan Prout. 1999. *Den teoretiske barndom*. Oversatt av Søren Søgaard. København Gyldendal
- Johnsen, Elisabeth Tveito. 2007. "Barneteologisk religionspedagogikk" i *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, redigert av Elisabeth Tveito Johnsen. Oslo: Det praktisk-teologiske seminars skriftserie, 17-30
- Johnsen, Elisabeth Tveito. 2007b. "Barnet som subjekt i trosopplæringen" i *Årbok for Den norske kirke* 56: 9-15
- Johnsen, Elisabeth Tveito. "Kontekstuell Bibellesning - Et (selv)kritisk perspektiv " i *St. Sunniva*. Vil bli publisert i 2008

- Kaul, Dagny. 1985. "Har teologien et syn på barnet?" i *Barnet i teologi og kirke*, redigert av Olav Hognestad og Dagfinn Rian. Trondheim: Tapir, 75-116
- Kaul, Dagny. 1999. "'Gud vil jeg skal være et solskinnsbarn.' Jenters spiritualitet i norsk religionspedagogikk" i *Feministteologi På Norsk*, redigert av Dagny Kaul, Anne Hilde Løland, Solveig Østrem. Oslo: Cappelen Akademisk forlag, 226-249
- Kaul, Dagny. 2004. "'Men jeg tror da på Gud!' Barns Gudsrelasjon i et barneteologisk perspektiv" i *Prismet* 55, no. 1: 14-25
- Kaul, Dagny. 2007. "'Skjønte dere ikke at jeg måtte være i min fars hus?' Premisser for en grenseoppgang mellom barneteologi og religionspedagogikk" i *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, redigert av Elisabeth Tveito Johnsen, 55-92. Oslo: Det praktisk-teologiske seminars skriftserie
- Krange, Olve og Tormod Øia. 2005. *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Løkken, Gunvor og Frode Søbstad. 2006. *Observasjon og intervju i barnehaugen*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Miller-McLemore, Bonnie J. 2003. *Let the Children Come. Reimagining Childhood from a Christian Perspective*, Families and Faith Series. San Francisco, California: Jossey-Bass
- Nayar, Usha S. og Trygve Wyller (red.). 2007. *The Given Child. The Religion's Contribution to Children's Citizenship. Research in Contemporary Religion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Repstad, Pål. 2000. *Religiøst liv i det moderne Norge. Et sosiologisk kart*. 2. utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Sagberg, Sturla og Kjetil Steinsholt (red.). 2003. *Barnet. Konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo: Universitetsforlaget
- Schweitzer, Friedrich. 2006a. "Children as Theologians. God-Talk with Children, Developmental Psychology, and Inter-Religious Education" i *Education, Religion and Society. Essays in Honour of John M. Hull*, edited by Dennis Bates, Gloria Durka and Friedrich Schweitzer. London: Routledge: 179-190
- Schweitzer, Friedrich. 2006b. *Barnets ret til religion*. Oversatt av Gunhild Tinggaard. Frederiksberg: Aros
- Steinsholt, Kjetil og Maria Øksnes. 2003. "'Stop making sense!' Perspektiver på barn og barndom" i *Barnet. Konstruksjoner av barn og barndom*, redigert av Sturla Sagberg og Kjetil Steinsholt. Oslo: Universitetsforlaget: 19-44

- Stålsett, Sturla J. 2004a. "Å lære seg å bli barn? Om barneteologi, dåp og trosopplæring." [www.iko-forlaget.no/pedagogisk/foredrag\\_kurs\\_og\\_konferanser.com](http://www.iko-forlaget.no/pedagogisk/foredrag_kurs_og_konferanser.com) Artikkelen var tilgjengelig 13.03.2007, IKO - Kirkelig pedagogisk senter
- Stålsett, Sturla J. 2004b. "'... Som et lite barn.' i retning av en kontekstuell barneteologi" i *Barn og gudstjeneste. Om hel deltagelse*, redigert av Hans Olav S. Baden et al. Stavanger: Cantando Musikkforlag as: 59-70
- Thomassen, Merete. 2008. *Kjønnsinkluderende liturgisk språk - en analyse av norske gudstjenester under det økumeniske tiåret 1988-1998*. Vol 25, Acta Theologica. Oslo: Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo
- Zimmermann, Mirjam. 2006. "Wie mache Ich gute kindertheologische Forschung" i *Jahrbuch für Kindertheologie. "Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie*, hgg. von Anton A. Bucher et.al, Stuttgart: Calwer verlag: 69-78
- Østrem, Solveig. 2008. *Barns subjektivitet og likeverd. Et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. Vol. 26, Acta Theologica. Oslo: Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo
- Østrem, Solveig. 2007. "Barns perspektiv og kirken som læringsarena" i *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, red. av Elisabeth Tveito Johnsen. Oslo: Det praktisk-teologiske seminars skriftserie: 93-102







# Jesu lidelse, død og oppstandelse

*En barneteologisk analyse av trosopplæring om påsken*

Av Elisabeth Tveito Johnsen

## Abstract

*In this article, Elisabeth Tveito Johnsen describes how the stories of the suffering, death and resurrection of Jesus Christ is shared and told to children in two local RE contexts in the Church of Norway. These stories are not necessarily «we-stories» – stories that constitutes identity – for all the children attending. Using Child Theology, Tveito Johnsen examines challenges and problems related to sharing and telling the Easter Narrative with and to children that has little or no knowledge of these stories on beforehand.*

## Keywords

*Child Theology • Easter • Bible Stories*

ELISABETH TVEITO JOHNSEN, f. 1973, er høyskolelektor/stipendiat ved Det praktisk-teologiske seminar (PTS).

Adr. Postboks 1075 Blindern, 0316 Oslo, [www.tf.uio.no/praktikum](http://www.tf.uio.no/praktikum) E-post: [e.t.johnsen@teologi.uio.no](mailto:e.t.johnsen@teologi.uio.no)

## INNLEDNING: TROSOPPLÆRING OM PÅSKE<sup>1</sup> *Voksnes formidling og barns opplevelse*

Bibeltekstene om Jesu lidelse, død og oppstandelse kan med god grunn betegnes som kulturbærende fortellinger. En kulturbærende fortelling er, ifølge de norske religionspedagogene Geir Afdal, Elisabeth Haakedal og Heid Leganger-Krogstad, en fortelling som begrunner og former en kulturs identitet. «Kulturbærende fortellinger er vi-fortellinger som er i allmenn eie innenfor en kultur» (Afdal et. al 2000:223 jf. Danielsen 1996).

Denne artikkelen tar opp at de kultur-

bærende fortellingene om Jesu lidelse, død og oppstandelse ikke nødvendigvis er vi-fortellinger for dagens norske barn og ungdom. Ifølge den tyske teologen Mirjam Zimmermann stiller barn og unge seg uforstående spesielt til fortellingen om Jesu brutale død. Det er ifølge henne en skarp kontrast mellom korsets sentrale stilling i teologi og kirke, og den manglende forståelsen dette temaet skaper hos barn og unge (Zimmermann 2005:609). Jeg vil utforske problemstillinger knyttet til å formidle den kristne påskefortellingen til barn som har liten eller ingen kjennskap til den fra før. Jeg vil drøfte hvordan Jesu lidelse, død og oppstandelse blir formidlet til barn, og

- 
1. Artikkelen er en del av Det praktisk-teologiske seminars (PTS) trosopplæringsprosjekt «Barnet som teolog II», og har i den forbindelse mottatt utviklingsmidler fra Kirkerådets seksjon for barn, unge og trosopplæring.

hvordan barn kan oppleve slik trosopplæring.<sup>2</sup>

Utgangspunktet for artikkelens drøftinger er et feltarbeid jeg har utført i to menigheter i Den norske kirke.<sup>3</sup> Menighetene omtales som henholdsvis Menighet 1 og Menighet 2. Feltarbeidet i Menighet 1 ble innledet med en pilotundersøkelse, der jeg observerte den ukentlige trosopplæringen i to måneder. Denne studien ble siden fulgt opp etter et år med en observasjonsperiode som varte i to måneder. Feltarbeidet i Menighet 2 besto av at jeg var til stede som observatør i fem måneder på ukentlige samlinger, og ble fulgt opp av at jeg var til stede på en ekstra samling året etter. Temaet for denne samlingen var påsken. Observasjonsmetodene mine har bestått i å notere underveis, og å filme noen sekvenser med videokamera.<sup>4</sup> Det empiriske materialet som primært ligger til grunn for denne artikkelen, omfatter observasjon av fire samlinger om påsken, to samlinger i hver menighet. I tillegg har jeg intervjuet trosopplærerne i begge menighetene. Intervjuene ble avholdt enkeltvis, og hadde en varighet på omtrent to timer.

Utvelgelseskriteriet som ligger til grunn for valget av trosopplæringen i Menighet 1 og Menighet 2 er et såkalt *strategisk utvalg*.<sup>5</sup> Jeg har valgt to menigheter som er eksempler på det typiske og det ekstreme. Trosopplæringen i Menighet 1 har lange tradisjoner og stor oppslutning, og ligner på trosopplæringen i mange andre menigheter. Den regnes ikke som kontroversiell i verken teologisk konservativ eller radikal retning.

Trosopplæringen i Menighet 2, derimot, representerer et ekstremtilfelle med hensyn til både teologisk og pedagogisk profil. Menigheten er kritisk til en stor del av den teologiske arven som kirken representerer. Trosopplæringen har nedtonet den verbale formidlingen av tradisjonell kristen tro og tradisjon, til fordel for mer nonverbal kunstnerisk aktivitet (Johnsen 2008).

I denne artikkelen vil jeg analysere hvordan Menighet 1 anvendte en *påskevandring* i sin formidling av Jesu lidelse, død og oppstandelse. Påskevandring er en etablert praksis i Den norske kirke, både som trosopplæring og som samarbeid med skole/barnehage.<sup>6</sup> Ved en påskevandring plas-

2. Jeg bruker betegnelsen *trosopplærere* om alle de kirkelig ansatte som var ledere på trosopplæringen jeg har observert. Årsaken til at jeg ikke differensierer mellom f.eks. kateket, prest og menighetspedagog er av hensyn til informantenes anonymitet, jf. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi 2006:18)
3. Menighet 1 og Menighet 2 har vært såkalte «prosjektmenigheter» innenfor Trosopplæringsreformen, som ble vedtatt av Stortinget i 2003. Menighetene har mottatt støtte fra Den norske kirke til å utvikle en fornyet trosopplæring for alle døpte. For mer informasjon: [www.kirken.no/storstavalt](http://www.kirken.no/storstavalt).
4. Av forskningsetiske hensyn informerte jeg foreldrene til barna som deltok på trosopplæringen om at jeg skulle observere trosopplæringen. Alle bortsett fra to skrev under på en samtykkeerklæring. Artikkelen inneholder ikke observasjoner av barna til foreldrene som ikke samtykket. Barna som deltok på trosopplæringen fikk såkalt alderstilpasset informasjon den første gangen jeg var tilstede som observatør, jf. Forskningsetiske retningslinjer § 9 og 12. Feltarbeidet er meldt til og anbefalt av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, som er personvernombud for forskning. På nettsiden til NSD står min studie oppført som Prosjekt 17914 «Barns deltagelse på kirkelig trosopplæring», jf. [www.nsd.no](http://www.nsd.no)
5. Sosiologen Katrine Fangen understreker at utvalgsprosedyrene innen kvalitativ forskning ikke gjøres med henblikk på å oppnå et representativt utvalg i statistisk forstand. Poenget med et strategisk utvalg er å velge et godt eksempel. Det kan enten være et ekstremtilfelle som setter problemstillingene på spissen, eller et mer typisk tilfelle som vil kunne finnes i tilsvarende varianter andre steder (Fangen 2004:51).
6. Eksempler på hvordan påskevandring kan arrangeres er tilgjengelig i bøkene *Palmegrener og gåsunger. Et metodisk opplegg om påske* (Fatland [1992]2007), og *Høytidsvandring. Et opplegg for barnehage, skole og kirke* (Jangaard og Lundstad 2008).

seres poster i ulike deler av kirken. Ved hver post blir en del av fortellingen fortalt og delvis dramatisert. Trosopplæringen jeg har observert skiller seg ikke nevneverdig fra hvordan andre menigheter beskriver sine påskevandring<sup>7</sup>, og er et godt eksempel på hvordan påskevandring<sup>7</sup> arrangeres i Den norske kirke.

For å sette påskevandringen i Menighet 1 i relieff vil jeg avslutningsvis trekke inn trosopplæringen i Menighet 2, som verken fortalte eller dramatiserte Jesu lidelse, død og oppstandelse for barna. Trosopplæringen deres besto av en samtale om påskerelevante symboler, og en påfølgende formingsaktivitet der barna lagde påskesymboler.

I artikkelen differensierer jeg mellom barn som har, og barn som i mindre grad har erfaring fra kirkelige aktiviteter, men jeg refererer i liten grad til enkeltbarn.<sup>8</sup> Ifølge tall fra menighetene selv deltar nærmere førti prosent av alle dømte seksåringer på trosopplæringen i Menighet 1, mens Menighet 2 har en oppslutning på omtrent 10 prosent. Den høye oppslutningen i Menighet 1 indikerer at det er flere enn barna til de mest aktive i menigheten som deltar på trosopplæringen. Den relativt lave oppslutningen i Menighet 2 kan tyde på at færre av barna har foreldre som ikke er aktive i menigheten (Høeg 2009).

Trosopplærerne blir heller ikke beskrevet som enkeltpersoner. Begrunnelsen for at barna og trosopplærerne abstraheres er av hensyn til deres anonymitet, noe som er en hovedregel i feltarbeidsbaserte forsk-

ningsbidrag. Referanser til situasjoner de opptrer i skal belyse noe allment.<sup>9</sup> Dette bidrar også til at trosopplærerne ikke blir stilt til eneansvar for hvordan de formidler Jesu lidelse, død og oppstandelse. Trosopplærerne står i en lang teologisk fortolknings-tradisjon og en etablert pedagogisk formidlingstradisjon. Det er *tradisjonene*, og ikke personene, jeg er opptatt av å drøfte.

### *Barneteologisk analyse*

Det finnes lite kunnskap om hvordan barn opplever formidling av Jesu lidelse, død og oppstandelse. Disse kulturbærende fortellingene er omgitt av så mye fortolknings-historie og dogmatisk diskusjon at det har blitt gitt lite oppmerksomhet til hvordan det er for barn å høre historiene for første gang. Det å anlegge et barneperspektiv innebærer «å ta barns perspektiv på seg selv, prøve å tenke seg inn i hvordan egne handlinger kan se ut og oppleves fra deres synspunkt» (Bae 1996:161). Barneteologi handler ikke kun om «to reexamine conceptions of children and obligations to them, but also to rethink fundamental doctrines and practices of the Church as a whole» (Bunge 2007:30). Å arbeide barneteologisk vil si «å anlegge et barneperspektiv i fortolkningen av hva kristen tro betyr i dag» (Stålsett 2007:35). Barneperspektivet innebærer voksnes forsøk på å forstå hvordan verden ser ut fra barns synsvinkel. (Kaul 2007:58).

Det barneteologiske perspektivet gir retning til analysene i denne artikkelen. Jeg forsøker bevisst å fortolke hvordan barna

7. På nettstedet til Trosopplæringsreformen i Den norske kirke ligger det informasjon om påskevandring<sup>7</sup> i ulike menigheter. <http://www.kirken.no/storstavalt/prosjekt/?event=search> (09.11.09)

8. Begrunnelsen for at jeg ikke vil fremheve enkeltbarn er av hensyn til deres anonymitet. Barn har et «særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov» ifølge de forskningsetiske retningslinjene (2006:16).

9. «Slik sett er personene du beskriver noe annet enn de faktiske levende personene du har observert» (Fangen 2004:228). Fangen skiller, med referanse til Bourdieu og Øygarden, mellom empiriske og epistemiske individer. «Epistemiske individer setter du sammen av en bestemt mengde egenskaper, for så å beskrive eller fortolke dem i et epistemisk rom som er konstruert med en tydelighet og klarhet som du ikke gjenfinner i hverdagsrommet (...)» (Fangen 2004:229).

kan ha opplevd trosopplæringen om påsken.

Dette innebærer at andre aspekter ved trosopplæringen kommer i bakgrunnen. Analysene er *mine* fortolkninger av trosopplæringen, og ikke den hele og fulle sannhet om trosopplæringen som fant sted.<sup>10</sup> Målsetningen for artikkelen er å bidra til teologisk og pedagogisk selvrefleksjon med hensyn til hvordan kirkelig trosopplæring formidler Jesu lidelse, død og oppstandelse til barn. Det å forsøke å sette seg inn i hvordan barn erfarer disse fortellingene, kan medvirke til en kritisk gjennomtenkning av tradisjonelle teologiske oppfatninger, og til en diskusjon vedrørende pedagogiske arbeidsformer.

Min mulighet til å forstå hvordan påskevandringen i Menighet 1 så ut fra barnas perspektiv, er begrenset (Tiller 1990:60, Sommer 2003). Voksne må være forsiktige med å påberope seg barns perspektiver (Bae 2009:19). I dette konkrete tilfellet må denne varsomheten understrekes fordi trosopplæringen i liten grad inneholdt dialog mellom trosopplærerne og barna. Påskevandringen i Menighet 1 la ikke opp til at barna skulle fortelle om sine følelser og opplevelser.

I den forbindelse vil jeg presisere at det å anlegge et barneperspektiv er noe *utover* å gjengi barns perspektiv på ulike fenomener. Det handler også om å analysere barns posisjoner i samfunnet, hvilke erfaringer disse posisjonene gir barn, og hvordan barn uttrykker disse erfaringene (Halldén 2003:12). Slike studier av barn kan betegnes som fortolkende. Forskeren forsøker «å finne barnets fortolkningsutgangspunkt eller posisjon, dets situasjon- og persondefinisjon, for dermed å kunne forstå dets handlinger og ytringer som plausible svar på

hvordan de har forstått situasjonen» (Hundeide 2007:8). Denne innfallsvinkelen til hva det vil si å arbeide barneteologisk gjør meg mindre avhengig av hva barna ytret verbalt i løpet av påskevandringen. Analysene mine fokuserer ikke på barnas enkeltytringer, men på deres mulige fortolkningsutgangspunkt i møte med fortellingene om Jesu lidelse, død og oppstandelse: Hvilke posisjoner hadde barna innenfor trosopplæringen? Hvilke erfaringer gav påskevandringen dem? I hvilken grad fikk de mulighet til å uttrykke og bearbeide sine erfaringer i møte med trosopplæringen?

#### HOVEDDEL:

##### PÅSKEVANDRING

###### *Barnas fortolkningsutgangspunkt*

Før selve påskevandringen samlet trosopplærerne barna inne i kirkerommet. Barna fikk beskjed om å sette seg på første benk. En av trosopplærerne satte seg på toppen av korrappen. Etter at trosopplæreren var ferdig med å stille spørsmål om hva de hadde gjort forrige gang, spurte han:

Trosopplærer: *Vet dere hva vi feirer i påsken?*

Barn: *Da skal alle kle seg ut!*

Trosopplærer: *Ja, du tenker kanskje på tiden før påske, på karneval.*

Trosopplærer: *Husker dere hva vi feirer når det er jul?*

Barn: *Jesus?*

Barn: *Gud?*

Trosopplærer: *Hva feirer vi?*

Barn: *At han ble født?*

Barn: *Kanskje han døde da?*

Trosopplærer: *Ja, nå tenker du på påsken.*

*Skjedde det noe mer i påsken?*

Barn: *Han ble hengt på et kryss.*

Barn: *Ja, på det røde korset!*

10. De involverte trosopplærerne har fått muligheten til å lese gjennom artikkelen før publisering. Trosopplærerne i både Menighet 1 og Menighet 2 har gitt uttrykk for at de kjenner igjen mine beskrivelser av trosopplæringen.

Ordvekslingen tyder på at barna var usikre på hva påsken handler om. Assosiasjonen knyttet til karneval, og forvekslingen mellom kryss, kors og Røde Kors, indikerer at barna i liten grad bruker erfaringer fra en kirkelig kontekst for å komme fram til et svar. Trosopplærernes erfaring er at barna har lite kjennskap til innholdet i påsken som kirkelig høytid.

*De har jo lite begreper om påsken. Palmesøndag, skjærtorsdag og langfredag. Når en snakker om påsken er det vel så mye påskekyllinger som hvorfor vi kristne feirer påske. Det er kanskje ikke den høytiden foreldre først... altså julehøytiden er jo enkel å formidle, påskehøytiden er ikke like enkel.*

Det er grunn til å anta at denne antakelsen stemmer for flertallet av barna. I hver av observasjonsperiodene mine i Menighet 1, var det kun to-tre barn som refererte til at de hadde deltatt på andre kirkelige fritidsaktiviteter. Majoriteten av barna viste ikke tegn på at de har denne typen kirkelig erfaring fra før. Derimot kunne alle bekrefte at de hadde vært i barnedåp til søsken, søskenbarn eller venner. En del av dem hadde også vært i kirken i forbindelse med dødsfall i familien.

Hoveddelen av barna som deltar på trosopplæringen kommer fra familier som kan betegnes som kulturkristne – en kulturkristen er «medlem av Den norske kirke og føler seg delaktig i et kristent kulturelt fellesskap, uten at en er kirkegjenger eller på andre måter er en del av kirkens aktivitetsfellesskap» (Høeg 2009:64). Kulturkristnes religiøse aktivitet kjennetegnes primært av stor oppslutning om kirkens livs- og dødsritualer (Høeg 2009:66). De har som oftest en kristent preget religiøs tro, men forholder seg ganske fritt til kirkens dogmer.

Et mindretall av barna på trosopplæringen i Menighet 1 har mer erfaring med kir-

kelige aktiviteter, og kan ha familiebakgrunn knyttet til aktivitetskristendom. Aktivitetskristne sitter i kirkens råd og utvalg eller er initiativtakere, arrangører eller bare brukere av kirkens tilbud (Høeg 2009:67). Personer som tilhører denne gruppen, betegner ofte seg selv som personlig kristne, bekjennende kristne, eller bare kristne. Deres religiøse tro ligger nærmere kirkens teologi enn det som er tilfelle for de kulturkristne. Aktivitetskristne tror på Gud og tilslutter seg flere av kirkens sentrale dogmer (Høeg 2009:66).

Skjelningen mellom kultur- og aktivitetskristne kan kaste lys over trosopplæringsbarnas ulike fortolkningsutgangspunkt med hensyn til påskevandringen. Kulturkristne foreldre har sannsynligvis ikke snakket med barna sine om hvorfor kirken feirer påske. Det tilhører nok unntaket at disse barna har vært på en påskegudstjeneste. Fortellingen om Jesu lidelse, død og oppstandelse er trolig helt eller delvis ukjent for dem forut for trosopplæringen. Barna med aktivitetskristne foreldre, derimot, kjenner sannsynligvis til bibelfortellingene om Jesu lidelse, død og oppstandelse. De har trolig deltatt på noen «vanlige» gudstjenester i løpet av året, og på gudstjenester i forbindelse med de kristne høytidene (Høeg 2009:67).

Umiddelbart fremstår det som overraskende at mange kulturkristne foreldre velger å sende sine barn på trosopplæringen i Menighet 1. En av likhetene mellom kulturkristne og aktivitetskristne er at de anser seg selv som de mest sentrale aktørene i barnas religiøse oppdragelse. Men i motsetning til de kulturkristne, er det viktig for aktivitetskristne at barna deres er med i kirkens barne- og ungdomsarbeid (Høeg 2009:66-67). Ifølge Høeg anser de fleste foreldre i Den norske kirke skolen som en viktig aktør i barnas religiøse oppdragelse (Høeg 2009:66 jf. Høeg, Hegstad, Winsnes 2000:51). Det at Menighet 1 distribuerer in-

formasjon om trosopplæringen til alle førsteklassinger via SFO, og at trosopplæringen finner sted i SFO-tiden, kan ha innvirkning på at oppslutningen er stor fra kulturkristne foreldre. I tillegg kan det ha betydning at trosopplæringen er tidsbegrenset, og ikke stiller krav til frivillig innsats fra foreldrene. Høeg påpeker at kulturkristne ikke trenger å være avvisende til at barna deres deltar på organiserte kristne aktiviteter, «så sant ikke aktivitetene er preget av det de opplever som pågående forkynnelse eller press til ytterligere engasjement» (Høeg 2009:65).

#### *Påskevandringens oppbygning og profil*

Påskevandringen besto av at ulike fortellingssekvenser ble fortalt og delvis dramatisert på ulike steder i kirken. Postene om palmesøndag og skjærtorsdag fungerte som en introduksjon av hovedpersonen Jesus og disiplene. Deretter økte den dramatiske spenningen gradvis etter hvert som Jesus fikk problemer i form av Judas' forræderi, vennene som sovnet i Getsemane, Jesu bønn til Gud om å få slippe å dø, og bevestenningen Peter som fornektet ham. Problemene tårnet seg opp under rettssaken, og nådde sitt dramatiske klimaks under korsfestelsen. Vandringen ble avsluttet med oppstandelsen, og en påfølgende symbolhandling i kirkerommet.

Hensikten med påskevandringen er, ifølge trosopplærerne, at barna skal bli kjent med påsken som en kirkelig høytid, gjennom de bibelske fortellingene om Jesu lidelse, død og oppstandelse.

*Vi ønsker å gi barna påskefortellingen, altså bibelfortellingen med forskjellige stasjoner, og så ønsker vi å formidle noe av Jesu lidelse for vår skyld oppi dette. Hovedpunktet er dette med håpsdimensjonen når vi står og speider inn i den tomme graven.*

Trosopplærerens uttalelse synliggjør påskevandringens teologiske profil. Menighet 1 ønsker å formidle at Jesus led for vår skyld, døde for våre synder, og at oppstandelsen er grunnlaget for det kristne håp om evig liv.

I Den norske kirke er det lite offentlig kontrovers knyttet til å tolke Jesu død som en stedfortredende soningsdød. Dette perspektivet på Jesu lidelse og død omtales ofte som den objektive forsoningslære. Denne læren dominerer i de store vestlige kirkesamfunnene og gjengir deres offisielle bekjennelsesstandpunkt (Radler 2006:260). Tankegangen bygger på at menneskenes synd overfor Gud er uendelig, og at menneskene selv ikke har mulighet til å gjenopprette sitt forhold til Gud (Dokka 2000:266). «Når Jesus gir sitt liv, gir han det dermed strengt tatt til Gud for å tilfredsstille hans krav på straff» (Dokka 2000:266). Det at Jesus gikk frivillig i døden tolkes som et uttrykk for Guds uendelige kjærlighet og barmhjertighet (Radler 2006:254). Ofringen av Jesus gjør at Gud objektivt sett er forsonet med menneskene, og at alle mennesker kan få del i frelsen (Dokka 2000:266).

Min oppfatning er at denne teologiske tradisjonen har gitt Menighet 1 «en forforståelse av teksten som automatisk smitter over på framføringen» (Afdal et al. [1997] 2000:220). Det innebærer imidlertid ikke at trosopplærerne brukte fortellingsformen som en bevisst strategi for «å eksemplifisere eller illustrere et budskap» (Mogstad 2004:110, se også Adal et al. 2000:225). Det er mer sakssvarende å beskrive den teologiske tolkningstradisjonens påvirkning som resultat av en langvarig traderingsprosess, der de dogmatisk pregede fortolkningene har blitt en del av hvordan trosopplærerne leser og forstår tekstene.

I det følgende vil jeg drøfte de tre postene av påskevandringen som mest direkte handlet om Jesu lidelse og død og oppstandelse.



### *Korsfest, korsfest*

Formidlingen av rettssaken mot Jesus fant sted i en trappeoppgang inne i kirken. Barna fikk beskjed om å gå ned i trappeavsatsen sammen med et par trosopplærere. Trosopplæreren som hadde rollen som Pilatus, stilte seg på toppen av trappen. Han fortalte hvordan Jesus ble ført fram for Pilatus, og at Pilatus spurte folkemengden hva de ville han skulle gjøre med Jesus. Et av barna svarte umiddelbart: «Slipp ham fri!» Et par andre barn istemte: «Ja, slipp ham fri!»

Pilatus fortalte at folkemengden ikke ville slippe Jesus fri. De ville korsfeste ham. Trosopplærerne som sto sammen med barna begynte å rope: «Korsfest ham! Korsfest ham!» samtidig som de gjorde oppmuntrende bevegelser med armene for å vise barna at de også skulle rope. Mens barna og trosopplærerne ropte, tok Pilatus fram en ridepisk. Han slo pisen taktfast i trappegelenderet. Ekkoet i trappeavsatsen bidro til at piskeslagene kunne høres svært godt. Etter dette fortalte trosopplæreren at Pilatus pleide å gi en forbryter fri i påsken, og at Pilatus gav folkemengden valget mellom Jesus og Barrabas. Da ropte et av barna: «Korsfest ham på korset».

Deretter gikk trosopplæreren ut av rollen som Pilatus, og inn i rollen som Jesus.

Han fortalte om hvor vondt Jesus hadde det, og tok fram en tornekrone som han plasserte på sitt eget hode. Med tornekronen på hodet gikk trosopplæreren foran barna til korsfestelsesposten.

Denne posten fant sted i et rom med en scene. På scenen sto det et trekors, omtrent en meter høyt. Trosopplærerne samlet barna rundt korset. En av trosopplærerne fortalte om hvordan Jesus ble korsfestet. I løpet av fortellingen hamret han inn kraftige spikre der det er naturlig å tenke seg at Jesu hender og føtter var plassert. Trosopplæreren fortalte at Jesus fikk spikrene gjennom hendene og føttene, og at Jesus døde

på korset før han ble lagt i en grav. I forbindelse med korsfestelsen ble det sagt flere ganger at Jesus døde for oss og for alt det gale vi har gjort.

### *Usedvanlig stille*

Før jeg analyserer de to beskrevne postene av påskevandringen, vil jeg trekke inn observasjoner av hvordan barna responderte på å høre bibelfortellinger.

Det ble fortalt minst en bibelfortelling på hver trosopplæringssamling i Menighet 1. Jeg observerte at barna satte pris på å høre bibelfortellinger. Det hendte flere ganger i løpet av observasjonsperiodene at barna stilte trosopplærerne spørsmål som: «Skal du ikke fortelle i dag?» og «Fortell en til, vær så snill!» Rut Danielsens beskrivelse av barn som hører en fortelling, passer godt overens med mine observasjoner av hvordan barna oppførte seg da trosopplærerne fortalte bibelfortellinger.

*Det er helt stille i rommet, ingen lyd av skrapende føtter eller albuer som skubber mot bordet. Ingen rører på seg, men øynene er desto mer aktive. De vitner om en enorm indre aktivitet, de henger ved fortelleren, og det virker nærmest som om de spiser ordene ut av munnen på ham eller henne (Danielsen 2003:165).*

Barna i Menighet 1 var svært rolige i forbindelse med bibelfortellingene, men som regel ble trosopplæreren avbrutt en eller flere ganger, fordi et eller flere barn gjerne ville fortelle om sine assosiasjoner. I forbindelse med fortellingen om utferden fra Egypt, ville for eksempel en gutt gjerne fortelle om at mammaen hans har vært i Egypt. Det hendte flere ganger at barn med aktivtetskristen bakgrunn avbrøt trosopplæreren, fordi de kjente fortellingen fra før og gjerne ville fortelle den sammen med trosopplæreren.

Observasjonene av at barna var ganske frempå med hensyn til å stille spørsmål og

komme med kommentarer, bidrar til at jeg opplevde barna som usedvanlig stille under rettssaksposten og korsfestelsesposten. De av barna som ellers pleide å komme med kommentarer og assosiasjoner, var stille. Kun et sted var det tilløp til uro. Noen av barna begynte å fnise da trosopplæreren slo inn spikrene i korset. Jeg hørte en del mumling. Det var vanskelig å oppfatte hva de sa, men gutten jeg gikk ved siden av fra korsfestelsesposten til oppstandelsesposten, gjentok halvhøyt for seg selv: «Og så dødde han. Og så dødde han.»

#### *Dramatisering av fortellingen*

Det at barna stilte færre spørsmål og kom med få kommentarer, kan handle om påskevandringens bruk av rekvisitter som pisk, tornekrone og kors, og at både trosopplærerne og barna ble gitt roller. Disse elementene medvirket til å gjøre påskevandringen til en dramatisering av fortellingen. Det var vanskelig for barna å kommentere handlingsforløpet under rettssaken, når de fikk beskjed om å være folkemengden som roper korsfest. Fraværet av spørsmål i forbindelse med at en av trosopplærerne brukte pishen på gelenderet, er forståelig. Det er nesten umulig å stille hovedrolleinnhaverne spørsmål mens et skuespill pågår. Dramatiseringen bidro til at barna forholdt seg mer passivt enn når trosopplærerne fortalte bibelfortellinger uten å dramatisere dem. Barnas forståelse av påskevandringens sjanger medvirket til at den vanlige utvekslingen av spørsmål og kommentarer mellom trosopplærerne og barna ikke fant sted.

Påskevandringens dramatiske form hadde også betydning for situasjonen som oppsto da et par av barna foreslo at Pilatus skulle sette Jesus fri. Forslaget om å sette Jesus fri tyder på at fortellingen var ukjent for disse barna. De visste ikke at folkemengden ville at Jesus skulle korsfestes. Barna

spilte roller i et skuespill, men de visste ikke hva som skulle skje, og de har ikke mulighet til å påvirke handlingens gang. For at påskevandringen skulle gå videre i tråd med handlingen i bibelfortellingen, var trosopplærerne avhengig av at barna som birolleinnhavere ropte korsfest. Det at fortellingen dramatiseres, tvinger trosopplærerne til å korrigere de barna som vil sette Jesus fri.

Det å bruke fortellingen som arbeidsform er utbredt både i skolens undervisning og i trosopplæring (Danielsen 2003, Mogstad [1997] 2004 og Hegstad 2008). Ønsket om å la bibeltekstene «tale for seg selv» med en tilsvarende forsiktighet overfor dogmatisk pregede utsagn, har medvirket til at fortellingsformen blir brukt i stadig flere menigheter (Hegstad 2008:134-138). Motforestillingene mot å bruke fortellingsformen i kirkelig trosopplæring har vært få. Det har derimot blitt ytre motforestillinger mot at *skolen* tar i bruk fortellingsformen, nettopp på grunn av fortellingens makt til å virke på barna (Danielsen 2003:165).

Spørsmålet er om dette med fortellingens makt har enda større relevans når historier ikke bare fortelles, men *dramatiseres*, og sånn sett erfares også med kroppen (Afdal et.al 2000:179). Å *høre* om at Jesus blir torturert og drept kan være sterkt, men det å rope korsfest og se en voksen slå inn spikre i et kors, kan potensielt gi barna en svært sterk kroppslig erfaring av fortellingen.

Menighet i har konkludert med at rettsaken og korsfestelsen gjorde et for voldsomt og realistisk inntrykk på barna. I forbindelse med at jeg avsluttet første observasjonsrunde i menigheten, ville trosopplærerne vite hva jeg hadde observert. Jeg fortalte blant annet om hvor ubehagelig det hadde vært å stå sammen med barna da Jesus ble pisket og korsfestet. Jeg spurte om de hadde tenkt igjennom hvilke posisjoner

de plasserer barna i, og hvilke inntrykk de utsetter barna for. Da jeg kom tilbake et år etter, til min andre observasjonsrunde, var piskingen og korsfestelsen noe nedtonet.

*Det [endringene] har med at vi ikke skal gi et alt-for voldsomt og realistisk inntrykk av det som skjedde. Den korsfestelsesscenen der jeg står med en stor hammer og dunker inn nagler, gav et alt-for voldsomt uttrykk overfor ungene. Derfor er det nå nedtonet til at korset står der, og så forteller vi bare hva som skjedde. Det samme gjelder Pilatusscenen. Jeg viser dem tornekronen og slår en gang med pisken, og forteller at folkemengden roper «Korsfest ham, korsfest ham!»*

Endringene gjorde ikke utslag i hvordan barna reagerte på rettssaken og korsfestelsen. Jeg observerte den samme stillheten hos barna etter at piskingen og korsfestelsen var nedtonet. Det at Menighet 1 hadde fastholdt den dramatiserende rammen, kan være en mulig forklaring på at barna var like stille. Menighet 1 hadde beholdt plasseringen av barna nede i trappeavsatsen, og rekvisittene var de samme. Trosopplærerne hadde fortsatt roller, noe som gjorde dem utilgjengelige for spørsmål og kommentarer. Selv om trosopplæreren bare brukte pisken en gang, og selv om spikrene allerede sto i korset, gjorde både rettssaken og korsfestelsen fortsatt et sterkt inntrykk på meg. Jeg tror jeg ikke var alene om denne opplevelsen.

#### *Jesu oppstandelse*

Etter korsfestelsesposten ble barna ledet til et tilstøtende rom som var helt mørkt. Inne i rommet var noen bord plassert over hverandre, slik at de dannet en hule. Ved siden av hulen var det plassert en stor stein. Trosopplæreren gikk bort og stilte seg ved siden av graven. Han fortalte at Jesus ble lagt i en grav etter at han var død. Deretter fortalte han at det var noen damer som gikk til graven tidlig om morgenen, men at de ikke

fant Jesus. Etter dette tente trosopplæreren en lampe med et veldig sterkt lys, og sa at Gud hadde vekket Jesus til live igjen. Trosopplæreren fortalte at damene gikk til disiplene for å fortelle dem at Jesus var blitt levende igjen, men at disiplene ikke ville tro på dem.

Ingen av barna sa noe mens trosopplæreren fortalte. Jeg observerte at flere stirret intenst mot graven. Da trosopplæreren var ferdig med å fortelle, gikk noen av barna bort til graven. De bøyde seg slik at de kunne se inn i åpningen, og et par barn gikk bort og tok på steinen.

Oppstandelsesposten ble avsluttet med at trosopplæreren stilte barna spørsmål om påskens ulike dager. Barna ble tiltakende urolige under spørsmålsrunden. De klarte i liten grad å svare korrekt på spørsmål som «Hva skjedde på Palmesøndag?» «Hva skjedde på Langfredag?» Derimot kunne mange svare når de fikk et hint om hvilken post på påskevandringen han ville fram til. Barnas svar var stikkordsmessige: «Svinge med palmegrener», «Det var det måltidet med brødet som brakk», «Døde på korset», «Var ikke død likevel».

#### *Høydepunktet som forsvant*

Intensjonen med påskevandringen var at barna skulle bli kjent med påsken som en kristen høytid, og med oppstandelsen som påskens høydepunkt. «Hovedpunktet er dette med håpsdimensjonen når vi står og speider inn i den tomme graven.»

Jeg tviler på om oppstandelsen ble påskevandringens hovedpunkt, og om det er denne posten barna vil huske best i ettertid. Rettssaken og korsfestelsen inneholdt så sterke scener at oppstandelsen kom i skyggen. Barnas opptatthet av graven gjør meg usikker på om de opplevde håpsdimensjonen trosopplæreren referer til. Det krever et ganske omfattende tolkningsarbeid å forstå at det å speide inn i en tom grav formidler håp.

Men det som i størst grad gjorde oppstandelsen til et antiklimaks, var at trosopplærerne forlot fortellingsformen før de hadde forlatt graven. Spørsmålene barna fikk mens de sto rundt graven, trakk oppmerksomheten bort fra at Jesus var stått opp fra de døde. Fokuset ble flyttet fra fortellingen til trosopplærersens spørsmål. Spørsmålene gjorde at stemningen og konsentrasjonen som hadde preget barna under påskevandringen forsvant.

Barnas tiltakende uro under spørsmålene kan handle om at flertallet av barna ikke har forutsetninger for å svare, selv om de nettopp har deltatt på påskevandringen. Dette stemmer med erfaringene to hollandske forskere, som undersøkte hvilke forestillinger barn mellom syv og ni år har om påsken, gjorde seg (van't Zand og de Roos 2003). Alle barna som deltok i undersøkelsen deres, gikk på konfesjonelt kristne skoler, men bare halvparten av foreldrene regnet seg som religiøse. I motsetning til hva forskerne forventet, fant de ut at skolens konfesjonelle tilhørighet betød lite. Opplæringen barna hadde fått av foreldrene, hadde størst påvirkning på barnas forestillinger (van't Zand og de Roos 2003).

En annen grunn til at barna i Menighet 1 ikke klarte å svare korrekt på trosopplærersens spørsmål, kan handle om at de ikke var forberedt på at påskevandringen skulle avsluttes med en slik spørsmålsrunde. Situasjonen minnet om «skolens klassiske høringssituasjon, der læreren sjekker om barnet har lært dagens lekse» (Hundeide [2003] 2007:9). Barna har ikke lyttet til fortellingen om Jesu lidelse, død og oppstandelse med det for øye at deres kunnskaper skulle bli testet etterpå. Påskevandringens karakter har vært så forskjellig fra skolediskursen at de ikke har fortolket situasjonen som en testsituasjon. Det at trosopplærerne tester om barna klarer å forbinde kirkens betegnelser på påskedagene med hva som skjedde på de ulike postene i påske-

vandringen, er en overraskelse for barna. Dersom barna på forhånd var gjort oppmerksom på at de skulle bli testet, ville nok svarene deres i mye større grad vært korrekte (Hundeide 2007:167).

Hundeide og Bae gjør oppmerksom på at en slik «høring» som det ble lagt opp til på trosopplæringen, følger en bestemt diskursiv konvensjon (Hundeide 2007:9). Den voksne stiller spørsmål og forventer et bestemt svar (Bae 2009:22). Barn lærer seg tidlig å skille mellom ekte spørsmål og testspørsmål (Hundeide 2007:198). Da trosopplæreren begynte å stille spørsmål om påskens dager, skjønte barna at den voksne ikke spurte fordi han ikke visste svaret, men fordi han skulle undersøke hva barna husker om påsken (Hundeide 2007:198).

Bae betegner prosessen som inntreffer som «jakt etter riktig svar» (Bae 2009:22). «Når barnas svar ikke stemmer med det førskolelæreren tenker på, blir de tatt imot med et «ja, men...» og spørsmålet går videre til en annen» (ibid.). Denne responsen kommuniserer til barnet at svaret hun har gitt ikke er godt nok (ibid.). Situasjonen ville vært en annen dersom trosopplæreren hadde stilt spørsmål han ikke visste svaret på selv. Ifølge Hundeide viser det seg at når barn får reelle og ekte spørsmål, svarer de langt oftere korrekt, og mer utfyllende, enn når de plasseres i en testsituasjon.

Årsaken til at barna svarte feil og stikkordsmessig trenger ikke forklares om sviktende hukommelses- og abstraksjonsevne. Barnas svar kan handle om sviktende fellesforståelse eller intersubjektivitet mellom barn og trosopplærere (Hundeide 2007:158). Spørsmålene om hva som skjedde de ulike dagene, referer til påsken som en ytre begivenhet i kirken. Det var sannsynligvis ikke dette som opptok barna etter påskevandringen. Barnas respons på spørsmålene kan indikere at trosopplæreren har «stilt spørsmål som er utenfor barnets erfarings- og engasjementsområde» (Hundeide 2007:158).

*Jesus lever.  
Farmor er død*

Etter oppstandelsen, og den påfølgende spørsmålsrunden, fikk barna i oppgave å tegne det som hadde gjort mest inntrykk på dem i løpet av påskevandringen.

*Jeg begynner alltid med at de skal lukke øynene, og tenke på det bildet de tenker på. Når man blir fortalt ting, så får man ofte bilder i hodet sitt. Og det er de bildene vi ønsker at de skal tegne, og som vi innleder samtaler rundt, hvis de ønsker.*

Begge gangene jeg observerte påskevandringen virket ikke barna interessert i å tegne. Mange av dem var mer opptatt av å få et fint klistremerke i fremmøtekortet sitt. Av dem som tegnet observerte jeg at de fleste tegnet enten et kors eller en grav. Inntrykket til en av trosopplærerne er at de fleste barna tegner korsfestelsen.

*Når vi ber dem tegne etterpå, så er det jo korsfestelsesscenen som kommer på tegningene, men noen tegner en engel som sitter på en stein.*

*Hvorfor tror du det er korsfestelsesscenen som kommer på tegningene?*

*Det en veldig konkret og visuell ting. En sterk opplevelse som det er lett å tegne. Det er noe visuelt.*

En annen trosopplærer mente at det er stor variasjon i hva barna blir opptatt av etter påskevandringen.

*Gruppene fokuserer veldig ulikt, og de blir veldig påvirket av hverandre. De tegner ofte veldig likt. Vi hadde en gruppe som var veldig opptatt av Getsemanehagen. Det var den som gjorde størst inntrykk på dem. Og så er det noen som legger vekt på korset. Særlig guttene er opptatt av korset. Andre tegner engler og at han står opp.*

Jeg spurte trosopplærerne om barna har

fortalt om opplevelser knyttet til døden i forbindelse med påskevandringen. De svarte:

*Det var en som synes det var trist at ikke farmoren hans også kunne stå opp. At det bare var Jesus. Da kommer jo døden opp. For hos andre er jo døden endelig. I alle fall i den forstand at vi ikke kan komme tilbake til jorda.*

*Det er mange barn som synes det er forferdelig trist at Jesus må dø. Noen synes også at Gud er litt slem som lar ham dø, når han tross alt er faren.*

### *Barns livsverden*

Barna som deltok på påskevandringen har ulike fortolkningsutgangspunkt med hensyn til tidligere kirkelig erfaring. Barnas opptatthet av Gud som en slem far, og av at farmor ikke kan stå opp igjen, vitner om at barnas familiære livsverden utgjør deres viktigste referansebakgrunn. Trosopplærens uttalelser om at Jesus døde for våre synder, og for alt det gale vi har gjort, har de fleste av barna små forutsetninger for å forstå. Sannsynligvis la de ikke merke til at det ble sagt engang. Det de derimot har erfaring med, er foreldre-barn-relasjonen. Trolig la barna spesielt godt merke til det trosopplærerne sa om Gud som far og Jesus som sønn i løpet av påskevandringen, fordi det er denne relasjonen barna lever hverdagslivet sitt i forhold til.

Barns erfaringer fra familielivet kan påvirke hvordan de fortolker bibeltekster om påsken (Zimmermann 2006:186). Zimmermann har intervjuet tyske barn, i alderen seks til ti år, med utgangspunkt i bibelteksten om Jesus i Getsemane. De tyske barna anvendte spesielt tekstens familiemetaforer, «far» og «sønn», som tolkningsnøkkel. Deres oppfatning var at Jesus døde fordi det ikke var mulig å motsette seg farens vilje. Barna mente at det ikke nytter å protestere dersom foreldrene har bestemt noe.

*Im Horizont der Familienmetaphern von Vater und Sohn können die Kinder verstehen, dass sich die Kinder dem Willen der Eltern beugen, auch wenn sie innere Widerstände verspüren. Auf diese Weise können sie in komplementärer Weise das Verhalten des Vaters zwar kritisieren, es aber dennoch als notwendig akzeptieren (Zimmermann 2006:187).*

Min umiddelbare refleksjon etter å ha lest denne delen av Zimmermanns artikkel, var at tyske barn vokser opp under mer autoritære forhold enn norske barn, men dette tror jeg ikke er sakssvarende. Det at noen av barna i Menighet 1 synes Gud er en slem far som lar Jesus dø, vitner om at også de norske barna anvender familiemetaforer for å forstå påskevandringen. Barnas oppfatning av Gud som en slem far det ikke er mulig å protestere mot, kan være et resultat av en *allmenn* barneerfaring. Hverdagslige erfaringer som lekselesing og påkledning kan være bakgrunnen for barnas opplevelse av at de må bøye seg for foreldrenes vilje. Selv om kravene foreldre stiller kan være både fornuftige og til barns beste, kan de fra et barns perspektiv oppleves som urettferdige og slemme.

Barns bruk av sin egen familiære livsverden som fortolkningsutgangspunkt sannsynliggjør at barna opplevde rettssaken og korsfestelsen som skummel og vanskelig å forstå. Ifølge de svenske forskerne Sven Hartman og Tullie Torstenson-Ed går barn gjennom en fase der foreldrenes mulige død, sykdom eller skilsmisse er noe de tenker ofte og mye på (Hartman og Torstenson-Ed 2007:140). Friedrich Schweitzer påpeker at for barn handler døden først og fremst om relasjoner. Deres verste mareritt er at foreldrene dør (Schweitzer 2006:17). Det at barna på påskevandringen blir vitne til at Gud ikke redder sønnen sin fra døden, kan ha vært opprivende. Det å ikke bli reddet av sin egen far eller mor overgår de fleste barns fantasier om hva som kan skje

dem i livet. Barns livsverden medvirker til at det de vil legge mest merke til i påskefortellingen, er at den handler om en sønn som dør, og en far som lar det skje.

*... fordi han var glad  
i menneskene*

Ifølge en av trosopplærerne pleier de å forklare barna hvorfor Jesus døde, dersom de blir triste eller sinte etter påskevandringen.

*Men da snakker vi jo om hvorfor han døde, at Jesus selv visste at det ville skje, at han gjorde det fordi han var glad i menneskene, og skulle gi menneskene muligheten for evig liv. Men det er jo klart, at det er jo vanskelig. Det er jo vanskelig selv som voksen noen ganger å ta inn over seg alt dette.*

Trosopplærerens forklaring bærer preg av den teologiske tolkningstradisjonen Menighet 1 befinner seg innenfor. Jesu frivillige lidelse og død fortolkes som uttrykk for Guds uendelige kjærlighet og barmhjertighet (jf. Påskevandringens oppbygning og profil). Det er ingen grunn til å betvile at forklaringen er gitt i beste mening. Hun håper at forklaringen skal trøste barna. Å lytte til barn som opplever at det er trist å høre om Jesu død, eller som gir uttrykk for at de synes Gud er en slem far, kan oppleves som vanskelig for en trosopplærer. Barnas reaksjoner kan ha brakt trosopplæreren i kontakt med sine egne motforestillinger mot å tolke Jesu død som et uttrykk for Guds uendelige kjærlighet.

Ifølge Bae motarbeider voksne sine egne målsetninger ved å omdefinere barns opplevelser (Bae 1996:159). Det å bli forklart at Jesus døde «fordi han var glad i menneskene» kan underminere gyldigheten av de triste følelsene hos barna. Trosopplæreren respons kan forstås som en redefinering av de triste følelsene, og at hun forsøker å erstatte disse følelsene med glade følelser. Det kan se ut som om hun bruker sin defi-

nisjonsmakt til å kommunisere at det ikke er noen grunn til å være trist over at Jesus døde.

Det å forklare Jesu død som frivillig og som et uttrykk for Guds kjærlighet kan i beste fall trøste barna. Imidlertid er det en ubehagelig, men sannsynlig tanke, at noen av barna som deltar på trosopplæring har erfaring med vold.<sup>11</sup> Disse barna vil forstå det trosopplæreren sier i lys av sin livsverden. For et barn som lever med vold kan det å høre at Jesus døde frivillig og for å vise sin kjærlighet til menneskene, bekrefte barnets opplevelse av at «en ikke kan stole på dem som sier at de vil en vel» (Indrebø Hovland 2007:105). Ambivalensen et barn kan kjenne til kjærlighet og godhet, fordi «over griper og andre [som] stilltiende aksepterer det som skjer» (Indrebø Hovland 2007:105), kan også gjøres gjeldende overfor Gud som «punishes-abuses-one of God's own children for the sake of others» (Weaver 2006:8). Formidlingen av at Jesu lidelse og død uttrykker Guds kjærlighet, kan gjøre at barnet konkluderer med at Gud er som over griperen.

Ifølge Denny Weaver er forestillinger om Jesu død som uttrykk for Guds kjærlighet spesielt farlige for kvinner og barn som har opplevd mishandling (Weaver 2006:

11).<sup>12</sup> I tillegg til at Gud blir plassert i «the role of the one who demands retribution», gjøres Jesus til en som passivt underkaster seg uskyldig og urettferdig lidelse (Weaver 2006:8). Det å fremstille Jesus på denne måten understreker overgrepsutsattes status som ofre. «For them, being like Jesus means to continue to submit to unjust suffering, abuse, or exploitation» (ibid.). For barn som lever med vold kan det å høre at Jesus døde frivillig og for å vise kjærlighet, gjøre det enda vanskeligere å si ifra om sin egen livsvirkelighet.

#### Samtaler om døden

Menighet 1 har ikke et uttalt ønske om at barna skal knytte påsken sammen med sine egne erfaringer.

*Det er verken et ønske eller ikke-ønske. Det er jo veldig opp til dem hva de ønsker å ta opp med oss. Jeg tror de er så små at det å skulle begynne å lage linker ikke er riktig. Men hvis det [døden] dukker opp, så må man jo ta dem på alvor.*

Det er opp til barna om de vil snakke med trosopplærerne om det de har opplevd. Dersom ikke barna tar initiativ til det selv, forløper påskevandringen uten at trosopplærerne vet noe om barnas tanker og erfa-

11. Ifølge NOVA-rapporten *Vold og overgrep mot barn og unge* (2007) oppgav 25 prosent at de hadde opplevd fysisk vold fra en av foreldrene. Hver tiende hadde sett eller hørt minst en av foreldrene bli utsatt for fysisk vold i løpet av oppveksten. 22 prosent av jentene og åtte prosent av guttene oppga at de var blitt utsatt for et mildt seksuelt overgrep. 15 prosent av jentene og sju prosent av guttene oppga å ha opplevd alvorlige seksuelle krenkelser.

12. Barneombudet Reidar Hjermann holdt et foredrag på Kateketforeningens etterutdanningskurs 4-8.juni 2009. Han oppfordret Kateketforeningens medlemmer til å være tydelige i sitt syn på bruk av vold mot barn og unge. Kateketforeningens generalforsamling vedtok på bakgrunn av dette følgende uttalelse: «Generalforsamling i Kateketforeningen, den norske Kirkes Undervisningsforbund, tar avstand fra fysisk og psykisk vold i og utenfor familien. Bibelen kan ikke under noen omstendighet brukes som belegg for å forsvare slik vold mot barn.» I juli i 2009 skrev barneombudet et brev til Bispemøtet der han oppfordret biskopene til «å ta krystallklar avstand fra alle former for vold mot barn», og at ordet «tukt» bør fjernes fra Bibelen. Den 2. oktober samme år vedtok Bispemøtet en uttalelse der de tar avstand fra all bruk av vold mot barn. «Her går det frem at vold mot barn – i enhver form, og uansett begrunnelse – bryter med norsk lov og er i strid med kristen og allmenn-menneskelig etikk.» Kilde: [www.barneombudet.no](http://www.barneombudet.no) (03.11.2009). Det er tvilsomt om Kateketforeningen og Bispemøtet hadde i tankene at formidlingen av Jesu død som uttrykk for Guds kjærlighet kan legitimere vold mot barn.



ringer.

Den franskkanadiske forskeren Elaine Champagne beskriver en påskevandring kalt Le Grande Halte, som finner sted «i konteksten av kirkelig trosopplæring i det sekulære Quebec» (Champagne 2008:167). På denne påskevandringen får barna spørsmål knyttet til sine egne erfaringer. Hensikten med programmet er å «engasjere barn i et opplevelsesorientert møte med påskemysteriet – med Kristi død og oppstandelse og den mening det kan ha for kristne og for alle mennesker» (Champagne 2008:168).

Påskevandringen i Quebec inneholder blant annet en post der barna blir invitert inn i Jesu grav. Inni graven treffer de to voksne menn utkledd som Nikodemus og Josef av Arimatea. Spørsmålet barna får er: «Si meg, hender det noen ganger at dere tenker på døden?» (ibid.:168). Champagne beskriver at hun ble overrasket over barnas respons. «Hendene gikk i været med sprikende fingre, kroppene beveget seg, barna ville snakke» (ibid.). Samtalene handlet om «ulike tap barna har opplevd: besteforeldre, oldeforeldre, en hund, en katt» og «at de savnet dem» (ibid.:174). I tillegg snakket «mange om å ha det vondt», og om «små dødsopplevelser» som de erfarte daglig: å føle seg alene, å være syk, å brette armen» (ibid.).

De norske barna ville sannsynligvis fortalt om sine små og store dødserfaringer, dersom trosopplærerne hadde lagt til rette for det. Det at trosopplærerne overlater til barna å ta opp sine egne erfaringer, kan bety at de vegrer seg for å snakke med barn om døden. Det ville i så fall være i overensstemmelse med skepsisen Champagne møtte, da hun introduserte ideen om at barna skulle snakke om døden (Champagne 2008:168). Noen av de canadiske trosopplærerne trodde de trengte informasjon og kunnskap om barns utvikling før de kunne lede samtaler om døden med barn. Etter hvert fant de ut at kunnskap om

barns religiøse utvikling ikke var det mest avgjørende for samtalene.

*For å lede denne type samtaler med barn måtte de bli i stand til å lytte til de spørsmålene som barn stiller og forholde seg til effekten spørsmålene ville ha på dem selv og på barna, så de kunne bevare fokus på det som barna sa og være i samhandling med dem (ibid.:169).*

Som jeg allerede har påpekt, kan det å lytte til barns erfaringer, og forholde seg til effekten av det de sier, være krevende (jf. Høydepunktet som forsvant). For en trosopplærer som har ansvaret for mange barn samtidig, kan det være nærliggende å stille flest kunnskapsspørsmål, som «Hva skjedde på palmesøndag?» Slike spørsmål gjør det lettere for den voksne å beholde kontrollen over innhold og videre forløp (Bae 1996:155). For noen voksne kan det å miste kontroll være forbundet med så mye angst at de vil foretrekke lukkede kunnskapsspørsmål som i liten grad åpner for barnas eksistensielle opplevelser og spørsmål (ibid.:158). Dersom en trosopplærer åpner for å lytte til barns tanker og spørsmål, gir hun fra seg noe av kontrollen for det videre forløpet. Trosopplæreren vet ikke hva barna vil si, og hvordan hun eller han vil reagere.

#### AVSLUTNING: KOMPARATIVE PERSPEKTIVER

I det foregående har jeg problematisert aspekter ved formidlingen av påsken i Menighet 1. Jeg vil i det følgende avslutte drøftingene av påskevandringen i Menighet 1 gjennom å sammenligne den med trosopplæringen i Menighet 2 (jf. Innledning).<sup>13</sup>

#### *Langbord med symboler*

Da barna kom til trosopplæringen i Menighet 2, fikk de beskjed om å sette seg rundt et langbord i nærheten av alteret. Bordet



var delt inn i de ulike dagene i påsken. Den nederste delen av bordet var dekket med lilla stoff. På duken sto det en blomsterpotte med en avkuttet palme, tre palmegrener og to kvister med påskeunger. Neste del av bordet var kledd med strie. Det var plassert en stor skål med vann, et stort rundt brød, aks, blå druer, et hvitt håndkle, kalk og oblater på duken. Den tredje delen av bordet var kledd med en svart duk, hvor det lå en liten hane i tre, tre lange nagler, en tornekrone og fem røde roser. Mellom den svarte duken og den siste delen av bordet med hvit duk, lå det tre steiner. På den hvite duken var det plassert en krukke med påskeliljer, tre store egg med inngraverte kors, et dåpslys med kristogram og en lilla sommerfugl i stoff.

Trosopplæringen besto av at symbolene ble sendt rundt og snakket om på en rolig måte. Barna fikk smake på de symbolene som var spiselige. Det ble ikke gjort noe for å betone et klimaks eller en økende spenningskurve. Trosopplærerne spurte barna hva de forbinder med symbolene, og bidro i liten grad med de tradisjonelle kirkelige fortolkningene. Ett barn lurte på om Jesus døde med en gang han fikk spikrene inn i kroppen. En av trosopplærerne svarte at det tok tid før Jesus døde, og at han hadde det veldig vondt. Det ble ikke gjort noen kobling mellom Jesu død og «det gale vi har gjort». Jesu død ble ikke fortolket som en stedfortredende soningsdød eller som et uttrykk for Guds kjærlighet. Det mest eksplisitte teologiske budskapet trosopplæringen formidlet til barna, var at «*Gud nyskaper livet*». Oppstandelsen ble knyttet til naturens sykliske vekslings mellom vinter og vår, og dyrs utvikling fra et stadium til neste stadium. Begreper som synd, soning og evig liv var fraværende.

Flere av barna i Menighet 2 har aktivtetskristne foreldre, enn i Menighet 1. Om trent halvparten av barna refererte i løpet av observasjonsperioden til at de enten går eller har gått på en kirkelig aktivitet, og flere fortalte om at de går på gudstjenester sammen med foreldrene. En god del av barna var også et par år eldre enn tilfellet var i Menighet 1. Jeg observerte at barna var svært villige til å svare på trosopplærens spørsmål, og at svarene deres i stor grad var adekvate med hensyn til symbolenes betydning. Interessen for å engasjere seg i samtalen var størst når trosopplæreren stilte spørsmål om symboler som lå i nærheten av barna. Barna som satt ved oppstandelsesdelen, var urolige når samtalen dreide seg om symboler fra palmesøndag. De innledet samtaler med hverandre, i stedet for å konsentrere seg om trosopplæringen. Stemningen var lett og ledig, og ikke like alvorlig og stille som i Menighet 1.

Det store flertallet av barna viste interesse og engasjement for den påfølgende formingsaktiviteten. Materialene de fikk utdelt var av høy kvalitet. Trosopplærerne veiledet barna i forhold til oppgaven, og utførte ikke forefallende oppgaver mens barna lagde påskesymboler. Etter at barna var ferdige, ble symbolene deres integrert i kirkerommets utsmykning.

#### *Lojalitet og selvkritikk*

Kontrasten mellom Menighet 1 og Menighet 2 er slående med hensyn til hvordan de forholder seg til kirkens overleverte tro og tradisjon. Trosopplæringen i Menighet 1 bærer preg av kirkelig og teologisk lojalitet. Formidlingen av Jesu lidelse, død og oppstandelse lå tett opptil bibeltekstene, og til den teologiske fortolkningstradisjonen som dominerer i de store vestlige kirke-

---

13. Analysen sikter ikke mot en selvstendig analyse av trosopplæringen i Menighet 2. Se Johnsen 2008 for en mer inngående analyse av Menighet 2. I denne artikkelen trekker jeg inn Menighet 2 for å nyansere analysen av trosopplæringen i Menighet 1.

samfunnene. Menighet 2 derimot er kritiske til å overlevere tradisjonelle teologiske tolkninger til barna. De ønsker at trosopplæringen skal gi barna mulighet til å utvikle sitt eget religiøse språk (Johnsen 2008).

*Jeg er redd for å si noe som er feil, redd for å plante noe som ikke skulle vært plantet både av gudsbilder og av fakta. Jeg har så stor respekt for at det skal legges frem på riktig måte, at jeg heller unngår det. Jeg har jo ikke lyst til å være den som skal tre noe ned på noen (ibid.:16).*

Forsiktigheten i Menighet 2 med hensyn til eksplisitt verbal kommunikasjon om kristen tro og tradisjon kom til uttrykk i trosopplæringen deres om påsken. Trosopplærernes tilbakeholdenhet med å fortolke symbolene, og fraværet av enhver referanse til Jesu lidelse og død som en stedfortredende soningsdød for menneskenes synder, tolker jeg som et bevisst oppgjør med eksisterende teologi, og spesielt med den objektive forsoningslæren. Trosopplærerne vil ikke formidle at forholdet mellom Gud og menneskene er et konfliktforhold, der Jesus må dø for å gjenopprette det ødelagte forholdet. I stedet for Menighet 1 sin betoning av Jesu lidelse og død for vår skyld, fokuserer Menighet 2 på påsken som en feiring av Guds nyskaping av livet (Hegstad 2008:137).

Trosopplæringen i Menighet 2 minner om det oppgjøret Stålsett oppfordrer til i artikkelen «Isak tar til orde. Barneteologisk kritikk av gudsbilder og offerteologi» (Stålsett 2004, se også Stålsett 2008). Ifølge Stålsett kan det å anlegge et barneperspektiv innebære at en forsøker å sette seg inn i hvordan en bibeltekst kan fremstå for et barn. En av bibeltekstene han har lest med et barneperspektiv er fortellingen om Abraham og Isak fra Genesis 22 (Stålsett 2007, 2004). Det å lese denne teksten fra Isaks perspektiv får ifølge Stålsett «fram kynismen, grusomheten, volden i den» (Stål-

sett 2004).

*Tillitsbruddet er ugjenkallelig. Farens frykt for Gud er større enn kjærligheten til Isak, gutten som ligger der maktesløs og ser faren løfte kniven. Denne scenen er ofte framstilt i kunsten opp igjennom århundrene. Svært mange av kunstverkene viser oss en Abraham som har blikket vendt mot himmelen, ikke mot sønnen. Sønnen ser på faren, faren ser bort, opp. Lydigheten overordnes kjærligheten, og volden plasseres i sentrum av den sanne gudsdyrkelsen. Offeret er nødvendig, for Guds skyld. Offermekanismene i religion og samfunn finner sin legitimering. Abraham er troshelten: Han setter sitt eget lydighetsforhold til sin Gud over barnets liv (ibid.).*

Stålsett poengterer at innflytelsen fra teksten om Abrahams nestenofring av sin sønn har fått varig innflytelse. «Ikke minst er innflytelsen fra denne teksten varig gjennom den implisitte tanken at korskendelsen, kristentroens soteriologiske fundamenter, er en fortelling om at Gud Fader selv gjennomfører den sønneofring som Abraham fikk slippe» (ibid.). Stålsetts konklusjon er at det å lese fortellingen om Abraham og Isak i et barneperspektiv, tvinger fram «en tydelig konfrontasjon med teologier som direkte eller indirekte legitimerer barneofringer, eller ofringer og offermekanismer overhodet» (ibid.).

En grunn til at den verbale kommunikasjonen om kristen tro og tradisjon er nedtonet i Menighet 2 er at de er inspirert av barneteologi. Trosopplærerne hevder, med referanse til Stålsett og Kaul, at de vil komme til livs den voksenvridde teologien og frigjøre barnas egen religiøse kreativitet (Johnsen 2008:18). Utfordringen er at menigheten i sin iver etter å realisere barneteologiens prosjekt, kan risikere å gi barna for lite kunnskap om de kirkelige tradisjonene som har gått foran dem. Det er en for stor oppgave for et barn å skape sitt eget religiøse språk, dersom hun ikke får tilgang

til de tilgjengelige språklige verktøy som allerede eksisterer (ibid.).

#### *Trosopplæringens gudsbilde*

Lojaliteten i Menighet 1 sikrer at barna får kjennskap til Jesu lidelse, død og oppstandelse, men den kan gjøre trosopplærerne mindre selvkritiske med hensyn til hva de vil formidle videre. Den teologikritiske holdningen i Menighet 2 bidrar til at barna i liten grad eksponeres for teologiske tolkninger som enten direkte eller indirekte legitimerer vold i den gode hensikts tjeneste.

Notto Thelle er ikke overrasket over «at mange teologer og tenkere – ikke minst i vår egen tid – stiller seg kritisk til konsentrasjonen om Jesu død som sonoffer» (Thelle 2009:129). Han har forståelse for at noen helst vil kvitte seg med hele forestillingen, men selv tror han ikke at kirken skal gi slipp på sonoffertanken, «fordi det ville være altfor mange livstråder som da klippes over» (ibid:127).

*Selv om forestillingene stedfortredende soning bare var en av flere tydingene både i Det nye testamentet og i den videre utvikling, er det vanskelig å tenke seg at denne kan amputeres uten at kirken blir skadet og får fantomsmerter (ibid.:128).*

Thelles refleksjoner gjør meg betenkt med tanke på å oppfordre til et konfronterende oppgjør med «any and all versions of satisfaction atonement» (Weaver 2006:9). Det viktigste må være at «læren om Jesu sonoffer må gjennom en kritisk bearbeidelse og suppleres med andre bilder og forestillinger» (Thelle 2009:129). Dersom «ordene skal overleve, må de renses og luftes og fornyes» (ibid.).

I lys av påskevandringen i Menighet 1 må noe av det viktigste i denne utluftingsprosessen være at Gud ikke fremstilles som den som krever sin sønns død, og som på

den måten blir initiativtaker til vold (Weaver 2006:7). Det er, som Thelle påpeker, spesielt gudsbildet som preger tradisjonelle forestillinger om stedfortredende sonoffer, som har behov for kritisk bearbeidelse (Thelle 2009:130). Dette gudsbildet har, ifølge feministteologen Elizabeth Johnsen, presentert Gud som utenfor og uberørt av både Jesu og menneskenes lidelse (Johnsen 1992). Alternativt kan Gud fremstilles som dypt involvert og integrert i lidelsen på korset og i livet i verden. For eksempel har den frigjøringsteologiske teologen Jon Sobrino formulert en kristologi der Gud deltar i lidelsen på korset og i verden i dag (Sobrino 1999:233-253).

Det å fremstille Gud som involvert og berørt av Jesu lidelse, kan bidra til at barn som lever med lidelse og vold, finner støtte i at Gud er på deres side. Det er ikke bare barn som blir triste av å høre om at Jesus må dø, Gud ble også trist. Gud prøvde å redde Jesus, men det gikk ikke. En slik fortolkning gir avkall på tradisjonelle oppfatninger av Gud som allmektig (Thelle 2009:130). Gud blir mer lik en engasjert forelder som forsøker alt hun kan for å redde det mest dyrebare hun har, sitt barn.

#### *Temporal sammenkobling*

Barna som deltok på påskevandringen i Menighet 1 var svært stille, spesielt under formidlingen av rettssaken og korsfestelsen. Jeg har drøftet hvorvidt barnas stillhet kan skyldes påskevandringens dramatiserende fortellerform. Det at barna i Menighet 2 var mer urolige, kan handle om valget av samtalen som arbeidsform. I tillegg kan uroen skyldes at barna hadde ulike fortolkningsutgangspunkt og symbolkompetanse.

Uroen til de eldste barna med mest kirkelig erfaring kan skyldes at de opplevde trosopplæringen som for elementær. Flere av dem kommenterte at de hadde hørt fortellingen før, og at de visste svarene på tros-

opplæreren spørsmål. Det at de begynte å snakke med hverandre når de ikke var direkte involvert i samtalen, indikerer at de ikke følte behov for å følge med når samtalen handlet om symboler som var plassert et stykke fra dem. De yngste barna, derimot, kan ha vært urolige fordi deres mulighet til å fortolke symboler er begrenset. Det å sette sammen samtalen om påkesymbolene til en sammenhengende fortelling om Jesu lidelse, død og oppstandelse, kan ha vært for krevende for dem.

Ifølge Büttner og Mähringer er det vanlig at voksne foretar en symbolsk fortolking av de ulike rekvisittene i påsken. Små barn, derimot, har begrenset mulighet til å fortolke symbolene symbolsk, fordi de har vanskeligheter med å tenke abstrakt (Büttner og Mähringer 2003:94). Büttner og Mähringer fant flere tilfeller av at barn kobler sammen hendelser temporalt. De nevner for eksempel at et av barna, Susanne, koblet påkeharen tidsmessig sammen med oppstandelsen. Forskerne refererer til at de fant en lignende sammenkobling da de studerte barns forestillinger om jul: Når Jesus har gebursdag, da kommer Jesusbarnet. Büttner og Mähringer konkluderer med at en temporal sammenkobling av ulike elementer i påsken er den beste løsningen for førskolebarn, og at den symbolske betydningen ikke er formålstjenlig for dem (Büttner og Mähringer 2003:94).

Forskningen til Büttner og Mähringer gir et tilleggsperspektiv på hvorfor barna i Menighet 1 var stille under påskevandringen. Stillheten trenger ikke kun forklares med at den dramatiserende formen ikke gav dem mulighet til å stille spørsmål. Barnas stillhet kan bero på at påskevandringens temporale oppbygning var velegnet med tanke på barnas mulighet til å følge med på fortellingen. Påskevandringens poster som tidsmessig fulgte etter hverandre, kan ha bidratt til at barna i Menighet 1 fikk med seg mer av hele handlingsforløpet

enn i Menighet 2.

### *Romslige kunnskapssamtaler*

Jeg har drøftet ulike årsaker til at barna svarte ukorrekt og stikkordsmessig på spørsmålene om påskens ulike dager i Menighet 1. Et av momentene mine var at spørsmålene hadde karakter av å være kunnskapsspørsmål der trosopplæreren «jaktet på rett svar» (jf. Bae). Det er interessant å legge merke til at spørsmålene barna fikk i Menighet 2, også kan betegnes som kunnskapsspørsmål. Forskjellen er at barna gjerne ville svare på spørsmålene i Menighet 2, mens barna i Menighet 1 virket tilbakeholdne og usikre da de skulle svare. Dette kan skyldes at flere av barna i Menighet 2 hadde kirkelig erfaring, men jeg tror det har større betydning at samtalen ikke hadde karakter av å være en testsituasjon.

Samtalen om påkesymbolene i Menighet 2 har likhetstrekk med Baes beskrivelse av *romslige samtalemønstre* (Bae 2004). Bae fremhever at i romslige samtaler fokusert på kunnskap preges forløpet av en gjensidig utveksling; «noen ganger er det barn som stiller spørsmål, andre ganger den voksne» (ibid.:109). Romslige kunnskapsamtaler kjennetegnes ifølge Bae av en velvillig dialogatmosfære også når barnas bidrag ikke stemmer helt overens med voksne konvensjoner. «Ved at pedagogen lar seg avbryte og være objekt for barnas formidling et øyeblikk, kommuniseres til barna at deres tanker er verdt å gies plass» (ibid 110).

Jeg observerte flere tilfeller av en slik gjensidig kunnskapsutveksling i Menighet 2. Samtalen om påskeungene på den nederste delen av bordet inneholdt både barnas formidling av hvordan det kjennes ut å ta på påskeunger, og den inneholdt trosopplæreren formidling av at folk pleide å ta med seg gåsunger til kirken på Palmesøndag i «gamle dager». Jeg observerte også at trosopplæreren lot seg avbryte av barnas

assosiasjoner knyttet til de ulike symbolene. Dette gir ifølge Bae et barn «mulighet til å kjenne at hun kan være med å regulere dialogforløpet», og at «begge parter er med på å påvirke innhold og forløp av samtalen» (ibid.:109). Jeg vil beskrive at dialogatmosfæren i Menighet 2 var preget av en villig forståelse. Atmosfæren kan ha medvirket til at barna var mer villige til å svare på trosopplærers spørsmål i Menighet 2 enn i Menighet 1. Trosopplærers mottakelighet overfor barna kommuniserte at «her er det rom for å uttrykke egne tanker, komme med assosiasjoner og stille spørsmål ut ifra det de selv lurer på» (Bae ibid.:110).

Felles for de kunnskapsfokuserte samtalene i både Menighet 1 og Menighet 2 var at barna fikk få muligheter til å uttrykke og bearbeide erfaringene sine i møte med trosopplæringen. Ingen av trosopplærerne oppfordret barna til å fortelle om sine egne eksistensielle erfaringer eller opplevelser i relasjon til påsken. Sannsynligvis hadde ikke barna i Menighet 2 et stort behov for en slik bearbeidelse. Trosopplæringens form og innhold la ikke opp til å konfrontere dem med egne opplevelser av tap, død eller vold. Derimot vil jeg anta at behovet for å bearbeide inntrykkene etter trosopplæringen i Menighet 1 var større. Påskevandringen konfronterte barna med død og vold på en langt mer direkte måte enn trosopplæringen i Menighet 2.

#### *Nærhet og distanse*

Hensikten med denne artikkelen har vært å drøfte hvordan kirkelig trosopplæring formidler Jesu lidelse, død og oppstandelse til barn, og hvordan barn kan oppleve slik trosopplæring. Målet har vært å sette seg inn i hvordan barn erfarer en av de mest kulturbærende fortellingene i den kristne tro, og å bidra til en kritisk gjennomtenkning av både teologiske oppfatninger og pedagogiske arbeidsmåter.

Den barneteologiske analysen har gitt meg en påminnelse om at Jesu død var en brutal og voldsom død. Fortellingen fremstår som vanskelig å formidle til barn, men det fremstår ikke som et godt alternativ å unnlate å fortelle den videre til nye generasjoner barn. Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad advarer mot å harmonisere bibelfortellinger overfor barn, ved for eksempel å fjerne eller redusere fienden i en beretning (Afdal et.al 2000:234).

Påskevandringen i Menighet 1 gjør meg tilbøyelig til å være uenig. Det kan være sakssvarende å nedtone voldelige innslag i en bibelfortelling overfor barn. Jeg vil ikke betegne det å unnlate å visualisere hvordan Jesus ble pisket og korsfestet som «et utslag av moderne 'snillisme'» (ibid.). Barns forestillingsverden er så godt utbygd at jeg ikke ser behov for en slik visualisering. På den andre siden gjør trosopplæringen i Menighet 2 meg tilbøyelig til å være enig i advarselen mot å harmonisere bibelfortellingen om Jesu lidelse, død og oppstandelse. Trosopplærernes fokus på at barna selv skulle komme til orde, gikk ut over videreformidlingen av fortellingen som helhet.

Drøftingene mine kan oppsummeres ved hjelp av den britiske religionspedagogen John Hull. Barn har “a spiritual right to come close to religion but also a spiritual right not to come too close» (Hull 2000).

#### BIBLIOGRAFI

- Bae, Berit (1996). *Det interessante i det alminnelige. En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, Berit (2004). *Dialoger mellom førskolelærere og barn : En beskrivende og fortolkende studie*, Hio-Rapport ; 2004 Nr 25. Oslo: Høgskolen i Oslo Avdeling for lærerutdanning.
- Bae, Berit (2009). «Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspeilet mellom førskolelærer og barn.» *Barn. Norsk senter for barneforskning* 27, no. 1: 9-28.

- Bunge, Marcia J (2007). «Beyond Children as Agents or Victims. Reexamining Children's Paradoxical Strengths and Vulnerabilities with Resources from Christian Theologies of Childhood and Child Theologies.» I *The Given Child. The Religion's Contribution to Children's Citizenship*, redigert av Trygve Wyller Usha S Nayar. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Büttner, Gerhard og Ina Mähringer. ««Wo Der Osterhase Gekommen Ist, Ist Jesus Wieder Auferstanden Vom Grab» – Osterkonzepte Von Kindergartenkindern.» In *Jahrbuch Für Kindertheologie. Im Himmelreich Ist Keiner Sauer. Kinder Als Exegeten*, redigert av Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz, Martin Schreiner, 89-97. Stuttgart: Calwer Verlag, 2003.
- Champagne, Elaine (2008). «Å leve og å dø: Et vindu mot (kristne) barns spiritualitet.» I *Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn*, redigert av Sturla Sagberg. Oslo: IKO-forlaget.
- Danielsen, Ruth (2003). «Arbeidsmåter i religions- og livssynsundervisningen.» I *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*, redigert av Helje Kringelbotn Sødal, 153-235. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dokka, Trond Skard (2000). *Som i begynnelsen. Innføring i kristen tro og tanke*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fatland, Torunn ([1992] 2007). *Palmegrener og gåsunger. Metodisk opplegg om påske*. Oslo: IKO-Forlaget.
- Fangen, Katrine (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halldén, Gunilla (2003). «Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrep.» *Pedagogisk forskning i Sverige* 8, no. 1-2: 12-23.
- Hartman, Sven og Tullie Torstenson-Ed (2007). *Barns tankar om livet*. 2 utg. Stockholm: Natur og kultur.
- Hegstad, Harald, Olaf Agedal og Anne Schanche Selbekk (2008). *Når tro skal læres. Sju fortellinger om lokal trosopplæring*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hundeide, Karsten ([2003] 2007). *Barns livsverden. Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. 4 utg. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Høeg, Ida Marie (2009) ««Velkommen til oss». Ritualisering av livets begynnelse.» The University of Bergen.
- Hull, John M (2000). «Religion in the Service of the Child Project: The Gift Approach to Religious Education» I: *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*. Redigert av Michael Grimmitt. McCrimmon Publishing Co Ltd.
- Indrebø Hovland, Beate (2007). «Teologi for et skjendet barn. Forkynnelse i møte med overgrepserfaringer – sten til byrden eller virksom livshjelp?» I *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, redigert av Elisabeth Tveito Johnsen, 103-12. Oslo: Det praktisk-teologiske seminars skriftserie.
- Jangaard, Anne-Ruth og Marit Lundstad (2008). *Høytidsvandring. Et opplegg for barnehage, skole og kirke*. Oslo: IKO-Forlaget.
- Johnsen, Elisabeth Tveito (2008). «Barneteologi møter trosopplæring til gjensidig kritisk dialog.» I *Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn*, redigert av Sturla Sagberg, 10-33. Oslo: IKO-forlaget.
- Johnsen, Elisabeth Tveito (2007). «Barneteologisk religionspedagogikk.» I *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, redigert av Elisabeth Tveito Johnsen,


- 17-30. Oslo: Det praktisk-teologiske seminars skriftserie.
- Kaul, Dagny (2007). «'Skjønne dere ikke at jeg måtte være i min fars hus?' Premiser for en grenseoppgang mellom barneteologi og religionspedagogikk.» I *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, redigert av Elisabeth Tveito Johnsen, 55-92. Oslo: Det praktisk-teologiske seminars skriftserie.
- Mogstad, Sverre Dag ([1997] 2004). *Fag, identitet og fortelling. Didaktikk til kristendomsundervisning med religions- og livssynsorientering*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mossige, Svein og Kari Steffansen (red.) (2007). «Vold og overgrep mot barn og unge. En selvrapporteringsstudie blant avgangselever i videregående skole.» Oslo: NOVA.
- Radler, Aleksander (2006). *Kristen Dogmatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Schweitzer, Friedrich (2006). *Barnets ret til religion*. Oversatt av Gunhild Tinggaard. Frederiksberg: Aros.
- Sommer, Dion. «Børnesyn i utviklingspsykologien.» *Pedagogisk forskning i Sverige* 8, no. 1-2 (2003): 85-100.
- Stålsett, Sturla J. (2004). «Isak tar til orde. Barneteologisk kritikk av gudsbilder og offerteologi.» *Barn* 22, no. 1: 53-68.
- Stålsett, Sturla J. (2007). «'Barna roper i heligdommen': For en urovekkende barneteologi.» I *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, redigert av Elisabeth Tveito Johnsen, 31-42. Oslo: Det praktisk-teologiske seminars skriftserie.
- Thelle, Notto (2009). *Gåten Jesus. En fortelling – mange Stemmer*. Oslo: Oriens forlag.
- Tiller, Per Olav (1990). *Hverandre. En bok om barneforskning*. Oslo: Gyldendal.
- Van't Zand, Marieke og Simone de Roos (2003). «»Ich Denke, Diese Kreuze Auf Dem Hügel Sind Vogelschuchen!» Die Vorstellungen Kleiner Kinder Von Ostern.» In *Jahrbuch Für Kindertheologie. 'Im Himmelreich Ist Kleiner Sauer'. Kinder Als Exegeten*, edited by Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz, Martin Schreiner, 75-88. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Weaver, Denny J. (2001). *The Nonviolent Atonement*. Grand Rapids, Michigan: Eerdmans.
- Weaver, Denny J. (2006) «Narrative Christus Victor: The Answer to Anselmian Atonement Violence.» I *Atonement and Violence. A Theological Conversation*, redigert av John Sanders, 1-32. Nashville: Abingdon Press.
- Zimmermann, Mirjam (2006a). «Jesus Im Garten Gethsemane (Mt 26,36-46).» I *Jahrbuch Für Kindertheologie 'Man Hat Immer Ein Stück Gott in Sich' Mit Kindern Biblische Geschichten Deuten*, redigert av Gerhard und Martin Schreiner Büttner, 178-93. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Zimmermann, Mirjam (2006b). «Die (Be-) Deutung Des Todes Jesu in Der Religionspädagogik. Eine Skizze.» In *Deutungen Des Todes Jesu Im Neuen Testament*, redigert av Jörg og Jens Schröter Frey: Mohr Siebeck, 2006.
- [www.barneombudet.no](http://www.barneombudet.no)  
[www.kirken.no/storstavalt](http://www.kirken.no/storstavalt)











# Hvordan medierer undervisningspreget trosopplæring kristen tro og tradisjon?

*En Vygotskij-inspirert analyse av læringssituasjoner i Den norske kirkes trosopplæring*

ELISABETH TVEITO JOHNSEN

f. 1973. cand.philol, høyskolelektor ved Det praktisk teologiske seminar/doktorgradspro-

sjekt ved Det teologiske fakultet, UiO.

Postboks 1023, 0315 Oslo.

e.t.johnsen @teologi.uio.no

## *Abstract*

Drawing upon perspectives from the socio-cultural tradition after Vygotskij, this article discusses how Christian faith and tradition are mediated in religious education in Church of Norway and examines the range of learning possibilities instruction-based educational activities facilitate. One of the key findings is that interactions between religious educators and children are structured according to a discursive pattern well-known from the pedagogical discourse of traditional school education. This discourse might be suited to mediate factual knowledge, but less appropriate when it comes to questions of faith and identity formation.

**Keywords:** *Sociocultural learning, Vygotskij, mediation, ethnographic fieldwork, religious education in Church of Norway, IRF dialogue, pedagogical discourse.*

## *Sammendrag*

Artikkelen bruker perspektiv fra den sosiokulturelle Vygotskij-tradisjonen og diskuterer hvordan kristen tro og tradisjon blir mediert i trosopplæring i Den norske kirke. Den undersøker videre hvilke former for læring undervisningspreget trosopplæring legger til rette for hos barn. Et viktig funn er at samhandling mellom trosopplærere og barn blir formet etter et diskursmønster som er velkjent fra den pedagogiske diskurs i den tradisjonelle skoleutdanningen. Denne diskursen kan være passende til å mediere faktaorientert kunnskap, men mindre egnet når det dreier seg om spørsmål knyttet til tro og identitetskonstruksjon.

**Nøkkelord:** *Sosiokulturell læring, Vygotskij, mediering, etnografisk feltarbeid, trosopplæring i Den norske kirke, IRF-dialog, pedagogisk diskurs*

## Innledning

### *Vygotskij-inspirert analyse av trosopplæring*

Every function in the child's cultural development appear twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first *between* people (*inter-psychological*), and then *inside* the child (*intrapsychological*). (...) All the higher functions originate as actual relations between human individuals (Vygotsky 1978:57, Vygotskijs egen utheving).<sup>1</sup>

Dette er et berømt sitat fra den russiske utviklings- og læringsteoretikeren Lev Semjonovitsj Vygotskij (1896–1934).<sup>2</sup> Vygotskijs tekster fra 1924 til 1934 har vært med på å transformere forskning på læreprosesser og kognitiv utvikling de siste tjuårene (Kozulin 2007:1, Mercer og Littleton 2007:4). Teorien om at menneskelig kognisjon og læring i større grad bør forstås som en sosial og kulturell utviklingsprosess, fungerer som et korrektiv til utviklingsteorier med en implisitt eller underliggende individualistisk forankring (Skodvin 2008:15). Til forskjell fra individualistiske læringsteorier, vektlegger Vygotskij at de historiske, sosiale og kulturelle betingelsene er avgjørende for hvordan et barn utvikler sine kognitive funksjoner. I motsetning til Piaget fremhever Vygotskij at undervisning og lærere kan ha stor innvirkning på barns kognitive utvikling og modning (Vygotsky 1986:148, Säljö 2010: 71, 123–126).

Vektlegging av utvikling og læring som en relasjonell og sosial prosess medfører at foreldre, lærere, jevnaldrende og andre i omgivelsene får en avgjørende rolle (Kozulin et al 2007:2, Kozulin 2007:19). Vygotskij har bidratt til forskning på barns interaksjon med andre mennesker, spesielt de som er mer erfarne og kompetente. Interaksjonen har betydning for hva barn tenker *på*, men også hvilke kognitive verktøy et barn har å tenke *med* (Daniels 2008:8, Mercer og Littleton 2007:13, Afdal 2012: 95, Säljö 2010:68).

I denne artikkelen vil jeg undersøke to problemstillinger: Hvordan medierer undervisningspreget trosopplæring kristen tro og tradisjon? Hvilke former for læring legger undervisningspreget trosopplæring til rette for hos barn?

Problemstillingene vil bli belyst gjennom å analysere verbal interaksjon mellom trosopplærere og barn i et trosopplæringstilbud for seksåringer i Den norske kirke.<sup>3</sup> Læringssituasjonene har et tydelig undervisningspreg. For å spisse drøftingen har jeg valgt å ikke analysere læringssituasjoner designet for å gi barn liturgiske deltagererfaringer og aktiviteter med et fellesskapsdannende sikte. Læring gjennom deltagelse i religiøs praksis er en interessant form for læring sett fra et sosiokulturelt perspektiv, men vil ikke bli analysert i denne artikkelen.

Ved å relatere trosopplæring til pedagogisk læringsteori skiller artikkelen seg fra annen teologisk forskning i forbindelse med trosopplæringsreformer.

men.<sup>4</sup> Bidraget kan betegnes som sosiokulturell klasseromsforskning (jfr. Mercer og Littleton 2007, Streitlien 2011, Dysthe 1995, Mehan 1979, Lied 2004, Lied 2005), bortsett fra at jeg studerer interaksjon mellom trosopplærere og barn.

### *Empiri og metode*

Datagrunnlaget mitt er et etnografisk inspirert feltarbeid fra en menighet i Den norske kirke.<sup>5</sup> Feltarbeidet hadde en pilotfase i 2007 og et hovedfeltarbeid i 2008. Feltarbeidet besto av at jeg var jeg deltagende observatør på sju ukentlige trosopplæringssamlinger og en avsluttende gudstjeneste for førsteklassinger. Observasjonsmaterialet består av notater fra samlingene, og videoopptak av de fire siste samlingene. Feltarbeidet ble avsluttet med semistrukturerte enkeltintervjuer med trosopplærerne. I intervjuene fortalte trosopplærerne om hensikten med og sin egen opplevelse av trosopplæringssamlingene, og jeg presenterte observasjoner med tilhørende analyseutkast.<sup>6</sup>

Menigheten inviterer alle førsteklasinger i sognet til to måneders trosopplæring. Invitasjonene blir distribuert via skolefritidsordningen (SFO).<sup>7</sup> Trosopplæringen foregår i kirkens lokaler og har en fast struktur. De starter med et felles måltid. Deretter introduseres tema og hva de skal gjøre. De fleste samlingene inneholder undervisning, en muntlig bibelfortelling, voksenorganisert lek, en tegneoppgave og en liturgisk avslutning i kirkerommet.<sup>8</sup> Majoriteten av barna kommer fra familier som bruker kirkens livs- og dødsritualer, men som ikke ellers er en del av kirkens aktivitetsfellesskap (jfr. Lorentzen 2002:55,108, Høeg 2009:64–66, Johnsen 2010:23).

Utvalgskriteriet for at jeg valgte menigheten jeg skriver om er at de driver en form for trosopplæring som er utbredt i Den norske kirke. Ved å søke på «trosopplæring for seksåringer» i Den norske kirkes database for trosopplæring kommer det frem 504 registrerte prosjekter, 1523 registrerte ressurser (3.1.2012). Tilbudene går under betegnelser som «dåpsskole», «kirkeskole» og «kirkeklubb» og er ofte knyttet til skolestart. Kjennetegn er at skolebegrepet er mye i bruk, bibelfortellinger har en sentral plass og at det tilrettelegges for deltagelse og aktivitet (Leganger-Krogstad 2008:128).

Siden jeg er ansatt ved Det praktisk-teologiske seminar og har ansvar for undervisning om trosopplæring har jeg gjort det som ofte omtales som «feltarbeid i egen kultur» (Wadel 1991). Det å forske på samme felt som en underviser innenfor, er utbredt innenfor profesjonsutdanninger. Min kjennskap til kirkens trosopplæring kan sammenlignes med hvordan pedagoger kjenner skole- og barnehagefeltet. Det at jeg forsker på et felt som jeg underviser i kan bidra til å gjøre undervisningen praksisnær og relevant (Afdal 2007:93–94), men kan representere en metodologisk utfordring dersom forskningen blir et redskap for «å oppdra» kommende prester (Strand 2008:404).<sup>9</sup>

Nærhet til forskningsfeltet kan som antropologen George Marcus påpeker være en ressurs i etnografisk forskning. Det som imidlertid alltid er påkrevd er at det finner sted en fremmedgjørende prosess som definerer en analytisk avstand til det en skal studere (Marcus 1998:15–16). For å komme bakenfor det Marcus omtaler som «naturalized, commonsense categories» var jeg mer observerende enn deltagende under feltarbeidet (Marcus 1998:16). Jeg kom ikke med forslag til hvordan trosopplærerne kunne gjennomføre samlingene, jeg hadde ingen lederoppgaver overfor barna, og jeg deltok i liten grad i uformelle samtaler med trosopplærerne etter samlingene.

Artikkelen er den del av et doktorgradsarbeid om hvordan trosopplærere kommuniserer med barn om kristen tro og tradisjon i to menigheter i Den norske kirke. Bare den ene menigheten er med i denne artikkelen. Da jeg planla og gjennomførte feltarbeidet, var min teoretiske interesse å utvikle barneteologi gjennom å anlegge et barneperspektiv på trosopplæringen. Jeg ville drøfte hvordan trosopplæring kan oppleves av barn som har lite eller ingen erfaring med trosopplæring fra før (Johnsen 2010). En sentral innsikt fra tidlig i analysefasen er at barneteologien for ensidig vektlegger at barn skal anerkjennes som selvstendige religiøse og troende subjekter (Stålsett 2004, 2007, Kaul 2004, 2007, Johnsen 2007a, 2007b). Det som kommer i bakgrunnen da er at barn trenger å få tilgang på de fortolkningsmessige ressursene og redskapene voksne besitter, for å kunne utvikle sitt religiøse språk (Johnsen 2008).<sup>10</sup>

Denne innsikten har bidratt til min interesse for sosiokulturell læringsteori.<sup>11</sup> I denne artikkelen anvender jeg begreper og perspektiver fra Vygotskij for å forstå hvordan språklige og materielle redskaper i undervisningspreget trosopplæring medierer kunnskap om kristen tro og tradisjon (Afdal upubl. 2012:125). Som andre klasseromsforskere vil jeg i analysen gå i dybden på én trosopplæringssamling (Streitlien 2011, von der Lippe 2009b). Den primære analyseenheten er tre undervisningspregede læringssituasjoner med samtalesekvenser mellom trosopplærerne og barna. Den verbale interaksjonen er transkribert basert på videoopptak. Læringssituasjonene utmerker seg ikke som spesielle, men er valgt fordi de fremstår som karakteristiske (von der Lippe 2009a).

## Vygotskij og sosio-kulturell læringsteori

### *Utvikling som sosial og kulturell prosess*

Siden Vygotskij og sosiokulturell læringsteori ikke er allment kjent i kirkelige og teologiske forskningsmiljøer vil jeg introdusere de fagspesifikke begrepene jeg anvender (Vygotsky 1978, Vygotsky 1986, Vygotsky 2008). I tillegg til Vygotskij vil jeg trekke inn forskning, spesielt klasseromsforskning, som har tolket og videreutviklet Vygotskijs ideer.

Det sosiokulturelle læringsparadigmet er en mangfoldig tradisjon med interesse for å undersøke hvordan kunnskap og ferdigheter i et samfunn blir mediert i møte med nye generasjoner. Det er grunnleggende at ingen står i en direkte og umediert relasjon til den sosiale og fysiske verden. Verden erkjennes indirekte og ved hjelp av språklige og materielle verktøy (signs, se Wertsch 2007:178). Medieringsprosessen forstås som en transformerende prosess der både de som kommuniserer og objektene det kommuniseres om er i vedvarende transformasjon (Wertch 1998:45).

Siden tradisjonen etter Vygotskij betegnes som «socio-kulturell læringsteori», kan det skapes et inntrykk av at teorien legger ensidig vekt på de sosiale og kulturelle aspektene ved menneskelivet. Det som kan komme i bakgrunnen, er at Vygotskijs teori primært er en teori om kognitiv utvikling.<sup>12</sup> En av Vygotskijs primære forskningsinteresser var å undersøke hvordan barn utvikler sine høyere psykologiske funksjoner, som begrepsmessig persepsjon, viljestyrt oppmerksomhet og viljestyrt bevegelse (Vygotsky 1978:52–57, Kozulin 2008:232, Daniels 2007:25).<sup>13</sup> Ved å observere elever i undervisningssituasjoner og ved eksperimentelle forsøk, kom han frem til at redskapene for å utvikle disse funksjonene kommer fra kulturen, og ikke fra et indre biologisk skjema for utvikling inni barnet (Skodvin 2008:15, Bruner 2006a:188–193).<sup>14</sup> Utviklingen oppstår gradvis i en dialektisk prosess der individet former og blir formet på grunnlag av intellektuelle/språklige og fysiske redskaper eller artefakter som finnes innenfor en gitt historisk, kulturell og sosial kontekst (Vygotsky 1978:40, Säljö 2010:21, Cole 1996 sitert i Daniels 2008:12).

Vygotskij nevner en rekke medierende verktøy som er med på å forme hvordan vi forstår våre omgivelser; «language, various systems of counting, mnemonic techniques, algebraic symbol systems, work of art, writing, schemes, diagrams, maps and mechanical drawings» (Vygotsky sitert hos Wertsch 2007 og Afdal 2012:98). Det viktigste medierende redskapet er ifølge Vygotskij språket. Betydningen av dette redskapet er det ofte vanskelig å oppdage. James Wertsch, som har videreutviklet Vygotskijs teori om mediering, differensierer mellom eksplisitt mediering og implisitt mediering (Wertsch 2007). Eksplisitt mediering omhandler ytre og materielle redskaper som fungerer medierende når de brukes i en gitt sosial praksis. Slike redskaper kan brukes intensjonelt i en pedagogisk situasjon. Gjennom å introdusere bestemte fysiske verktøy blir det lagt til rette for bestemte former for læring (Afdal upubl. 2012: s. 127). Den implisitte medieringen, derimot, omfatter naturlig talespråk, som har kommunikasjon som sin fremste funksjon. Ifølge Wertsch har måten språket brukes på innvirkning på hvilke kunnskaps- eller erfaringsmessige mulighetsbetingelser (constraint and affordances) elevene får tilgang til, og hvilke de ikke får tilgang til (Wertsch 1998:38–39). Språkets medierende betydning er vanskeligere å

være oppmerksom på, enn for eksempel hvilke materielle verktøy en velger å ta i bruk i en undervisningssituasjon.

### *Dagligdagse og vitenskapelige begreper*

Vygotskij skiller mellom to grunnleggende former for mediering som gir opphav til to forskjellige måter barn utvikler sin begrepsforståelse; den vitenskapelige og den dagligdagse (Vygotsky 2008:171). Dagligdagse (også omtalt som spontane) begreper utvikles når barn deltar i hverdagslig interaksjon. Gjennom å være en del av et sosialt miljø, som familien, lærer de seg å bruke begreper lenge før de utvikler bevisst bruk av begrepene (Vygotsky 2008: 137). For eksempel vil mange barn på to-tre år kunne telle til mer enn ti, men vil ikke være i stand til å bruke tallbegrepene til å vurdere en konkret mengde epler.

I motsetning til dagligdagse «nedenfra»-begreper utvikles vitenskapelige begreper «ovenfra» gjennom for eksempel undervisningssituasjoner ifølge Vygotskij (Vygotsky 2008:170).<sup>15</sup> Gjennom å lære å lese, skrive og regne utvikler barn psykologiske funksjoner som tillater dem å styre sin oppmerksomhet intensjonelt og tenke abstrakt (Vygotsky 1978:49, 85). Fra å være bundet til en forståelse knyttet til konkrete erfaringer, lærer de gradvis å bruke språket som en psykologisk ressurs som organiserer tenkningen i abstrakte kategorier.<sup>16</sup>

I denne prosessen er det ifølge Vygotskij avgjørende at undervisningen etablerer en forbindelse med barnas dagligdagse begreper (Vygotsky 1978:45, 89). Det å forsøke å lære barn begreper direkte omtaler Vygotskij som umulig og fruktesløst. Undervisning som forsøker dette vil erfare at «barnet gjentar ord som en papegøye og simulerer kunnskap om det tilsvarende begrepet, men i virkeligheten dekker over et tomrom» (Vygotsky 2008:138).

Et av de mest kjente begrepene etter Vygotskij er «The Zone of Proximal Development» (ZPD), ofte oversatt som «den nærmeste utviklingssonen» (Vygotsky 1978:84–91). Dette begrepet synliggjør Vygotskijs opptatthet av å forstå læring og utvikling som en sosial og kulturell prosess. ZPD defineres som differansen mellom den problemløsningen barn kan gjennomføre på egen hånd, og det barn er i stand til å utføre når de veiledes og samarbeider med voksen (Vygotsky 1978:86). God undervisning er «den som går foran utviklingen og trekker den med seg; den må ta mer sikte på funksjoner som er i ferd med å modnes, enn på funksjoner som allerede er modne» (Vygotsky 2008:167). Det er gjennom samarbeid og interaksjon med mer kompetente andre at barn får tilgang til de kulturelle og psykologiske verktøyene som eksisterer i en bestemt kultur. Lærere og andre medierende agenter avgjør i stor grad hvilke intellektuelle og fysiske redskaper barn kan utnytte i arbeidet med å fortolke sine omgivelser (Vygotsky 2008:181, John-Steiner og Souberman 1978:121, Mercer og Littleton 2007:13, Säljö 2010:73).<sup>17</sup>



Hensikten med denne artikkelen er å drøfte hvordan undervisningspreget trosopplæring medierer kristen tro og tradisjon i møte med førsteklassinger. Jeg vil drøfte hvilke medierende redskaper trosopplærerne anvender, og hva slags type læring disse verktøyene legger til rette for. Siden språket har stor medierende betydning i pedagogiske sammenhenger, men sjelden blir gjenstand for bevisst refleksjon og manipulasjon (Wertsch 2007:180), vil jeg spesielt fokusere på den implisitte medieringen i læringssituasjonene. Som Wertsch påpeker vil oppgaven i en sosiokulturell analyse være å få frem hvordan individers handlinger er preget av sine kulturelle, institusjonelle og historiske kontekster (Wertch 1998:24–25). Selv om jeg i det følgende fokuserer mye på trosopplærernes medierende rolle, vil det analytiske fokuset være å få frem at trosopplærernes undervisningspraksiser er sosiokulturelt forankret i pedagogiske diskurser som langt overskrider dem som individer. Innledningsvis vil jeg knytte noen analytiske kommentarer til trosopplæringens eksplisitte mediering. De undervisningspregede læringssituasjonene inngikk i det trosopplærerne omtalte som som en «skattejakt i kirkerommet».

## Undervisningspregede læringssituasjoner

### *Skattejakt i kirkerommet*

Etter at barna og trosopplærerne hadde spist formiddagsmat og sunget velkomstsang fortalte trosopplærerne at de skulle ha skattejakt i kirkerommet. Dette vakte umiddelbar begeistring, og spenningen ble forsterket da skattekart på gulnet papir med sotete kanter ble delt ut. På skattekartene var de ulike gjenstandene i kirkerommet tegnet inn; våpenhus, døpefont, kirkeskip, alter, prekestol og orgel.

Da døren til kirkerommet ble åpnet, stormet barna inn. Ingen så på skattekartet. Barna løp rundt og ropte «Den er ikke her», «Den er ikke her heller». De kikket under benkene, bak prekestolen og oppi døpefonten. Aktiviteten ble avbrutt etter kort tid.

Trosopplærer: Da må dere komme hit så skal jeg vise dere. Det lønner seg å stå ved siden av meg eller bak meg. Vet dere hvor vi skal nå? Nå skal jeg peke. Nå skal vi dit (peker på kartet). Nå må dere se på kartet og prøve å orientere dere rundt. Jeg vil anbefale alle å sette kartet slik som jeg har gjort det (viser hvordan de skal holde kartet).

Veiledningen bidro til at noen fant ut hvor de skulle lete, resten løp etter. Trosopplæreren måtte imidlertid gjøre en ny demonstrasjon hver gang barna skulle finne neste post.

Kart er et av de kulturelle verktøyene Vygotskij nevner når han beskriver hvilke fysiske gjenstander som former vår erkjennelse av virkeligheten. Barnas

atferd tyder imidlertid ikke på at de forbinder et skattekart med noe de kan bruke for å orientere seg. Trolig forbinder de skattekart mest med erfaringer knyttet til for eksempel kaptein Sabeltann og barnebursdager. Trosopplæreren ser at barna ikke bruker kartene, og at de dermed ikke finner postene som er lagt ut i kirkerommet. Veiledningen hun gir barna i å lese kartet kan illustrere lærerens medierende betydning i barnas kognitive problemløsning. Jerome Bruner kaller denne medierende funksjonen «scaffolding» (Bruner 2006b:199, 206–207). Barna har for lite erfaring med kartlesning til at de har internalisert de psykologiske redskapene som er nødvendig for å ta i bruk skattekartet som psykologisk ressurs. Ved at trosopplæreren viser dem hvordan de skal bruke kartet fungerer hun som «et stillas» som gjør barna i stand til å løse oppgaven de ikke klarte på egenhånd (Vygotsky 1978:87–88, Kozulin et.al 2007:2–3, Wretsch 2007:190, Chaiklin 2007:51–52).

Ideen om lærerens stillasfunksjon har fått stor utbredelse innenfor pedagogisk teori og praksis (Wittek 2010:107). Metaforen kan, som religionspedagogen Kåre Fuglseth fremhever, også være relevant i kirkelig sammenheng (Fuglseth 2006:113). Men i likhet med Daniels, tror jeg stillasbegrepet kan føre til at læring oppfattes som en enveisprosess der de lærende overtar lærerens kunnskap og psykologiske redskaper (Daniels 2008:22). Da underkommuniseres det at sonen for proksimal utvikling skapes gjennom gjensidig utvekslende samarbeid og dialog, ikke ved «the donation of a scaffold as some kind of prefabricated climbing frame» (Newman et.al 1989 referert i Daniels 2008:22). Trosopplæreren demonstrasjoner førte til at noen av barna klarte å finne neste post, men ingen viste tegn til økt forståelse for kartlesning. At trosopplæreren måtte demonstrere bruken av skattekartet for hver ny post, kan både indikere at kartlesing befinner seg over og i den øvre delen av barnas proksimale utviklingssone, og at veiledningen i for liten grad hadde en samarbeidende karakter.

Ifølge Kozulin bruker lærere ofte pedagogisk materiale som forutsetter at barna allerede mestrer symbolske relasjoner de ikke har grunnlag for å mestre. Kozulin understreker at uansett hvor innlysende en symbolsk relasjon kan virke for voksne, så vil den symbolske betydningen av et fysisk redskap, som skattekartene, forbli uforståelig dersom redskapets mening ikke medieres på en tilstrekkelig måte (Kozulin 2007:24). Eksplisitt mediering gjennom et fysisk verktøy med symbolsk mening krever systematisk undervisning og veiledning over tid (Kozulin 2007:25–26). Dette er det vanskelig å etablere innenfor trosopplæringen, som ofte er tilbud med for store grupper barn med svært begrenset varighet og liten kontinuitet (Fuglseth 2006:113).

Innenfor rammen av skattejakten fant det sted en rekke undervisningspregede læringssituasjoner som har en mer avgrenset læringskarakter enn å lære seg å mestre et fysisk redskap med symbolsk mening. Læringssituasjonene jeg vil drøfte legger først og fremst til rette for det Kozulin kaller faktaorientert

læring (content learning, se Kozulin 2007:25). Mitt fokus vil være hvordan den språklige implisitte medieringen legger føringer for hva barna lærer om kristen tro *og* tradisjon.

### *Våpenhuset*

Skattejaktens første læringssituasjon fant sted i våpenhuset. Den besto av et skuespill og en samtalesekvens. I skuespillet forsøkte en trosopplærer å komme inn i våpenhuset med et gevær, men ble stoppet av en annen trosopplærer. Ordet «våpenhuset» ble gjentatt flere ganger. Umiddelbart etter utspant følgende samtale seg:

Trosopplærer 1: Nå skal vi fortelle om dette rommet. Hørte dere hva jeg sa at rommet het for noe?

Barn 1: Ja..

Barn 2: (rekker hånda i været og sier) Våpenhuset!

Trosopplærer 1: Opp med en hånd de som husker hva dette rommet heter.

(Flere barn rekker hendene ivrig i været. Trosopplærer 1 peker på en av jentene og gir henne ordet ved å si navnet hennes.)

Trosopplærer: Ja, NN jente?

Barn 3: Døpehuset?

Trosopplærer 1: Ja, nesten. (Gir ordet til et annet barn)

Barn 4: Våpenhus.

Trosopplærer 1: Våpenhus. Ja, hvorfor het det det? Tenk på det lille skuespillet som vi hadde.

Barn 2: Fordi vi ikke skal ha med våpen.

Trosopplærer 1: Ja, vi skal ikke ha med våpen. Men trenger vi et våpenhus i våre dager da?

Flere barn: Neeei.

Trosopplærer 1: Nei, men før i tiden når folk for eksempel levde av å være jegere og kanskje måtte reise gjennom en farlig skog for å komme til kirken hendte det at de hadde med seg våpen. Og da måtte de sette igjen våpenet i dette huset.

Barn 5: Hvorfor det?

Trosopplærer 1: Jo, fordi det ikke er lov til å ha med våpen inn i kirken. Det er et fredelig sted.

### *Pedagogisk diskurs i trosopplæringen*

Både skuespillet og den påfølgende samtalesekvensen kan betegnes som eksplisitte medierende redskap. Skuespillet og samtalen ble brukt for å fortelle barna om våpenhuset. Det jeg vil rette oppmerksomheten mot er hvordan trosopplærerne strukturerte samtalen med barna.

Samtalen mellom trosopplærerne og barna har fellestrekk med studier av klasseromsinteraksjon på 1960- og 70-tallet (Barnes, Britton og Torbe [1969] 1990, Mehan 1979). Mehan oppdaget at skolens undervisning var preget av en interaksjonsform som følger et treleddet eller triadisk turtakingsmønster: Læreren initierer (Initiates), eleven svarer (Responds), og læreren evaluerer elevens svar (Feedback), noe Mehan forkortet til IRF-dialog (Mehan 1979:37). De gangene elevene ikke kunne svare tilfredsstillende, observerte Mehan at interaksjonen ble utvidet med nye spørsmål. Det gjennomgående trekket er at læreren fortsetter med nye spørsmål eller omformuleringer helt til det foreligger en tilfredsstillende respons (Mehan 1979:54, 62).

Læringssituasjonen i våpenhuset innledes med at trosopplæreren stiller et spørsmål til barna. Et barn rekker opp hånden og svarer våpenhuset uten at hun har fått tegn om at det er hennes tur til å svare. At trosopplæreren overser svaret selv om det er korrekt, betegner Mehan som «the work of doing nothing» (Mehan 1979:110). Dersom et barn svarer uten å ha blitt gitt ordet, er det vanlig å unnlate å respondere. Gjennom å overse markeres klasserommets normative grunnregler. Å ignorere slik elevrespons fungerer som en mild sanksjon som ikke avbryter undervisningsforløpet (Mehan 1979:111). Interaksjonen i våpenhuset fortsetter med at trosopplæreren oppmuntrer barna til å rekke opp hånda, og velger en som får svare. Barnet svarer «døpehuset» og får til respons at det er nesten riktig. Deretter gis ordet til et barn som svarer korrekt, som bekreftes ved at trosopplæreren gjentar svaret.

IRF-dialog har blitt observert i mange klasseromsstudier i ulike deler av verden, og er et etablert pedagogisk begrep. I tillegg til IRF-dialog brukes betegnelsene «triadisk dialog» og «spørsmål-svar-evaluering-dialog» (Mehan 1979, Wertsch 1998, Streitlien 2011, Dysthe 2008). Ifølge pedagogen Åse Streitlien, som har forsket på matematikkundervisning i den norske grunnskolen, kjennetegnes skolens kommunikative miljø av at læreren henvender seg til elevene som et kollektiv, som behandles mer eller mindre som ett individ. Spørsmål stilles til hele klassen, elevene rekker opp hånden og læreren peker ut den som får svare (Streitlien 2011:60). Lærerne leder elevene gjennom

undervisningen ved å stille spørsmål. Spørsmålene brukes som diskursivt virkemiddel for å kontrollere samtaletemaet og lede elevens tenkning og oppmerksomhet mot en bestemt aktivitet eller kunnskapsområde (Edwards 1987, referert av Streitlien 2011:60, se også Barnes, Britton og Torbe 1990). Dette karakteriserer samtalesekvensen i våpenhuset. Trosopplærerne bruker spørsmål for å lede oppmerksomheten mot det de ønsker barna skal få kunnskap om. En av trosopplærerne begrunner dette på følgende måte:

Spørsmålene er ikke det viktigste, men at de har vært gjennom de forskjellige postene der de får se hva som er i kirken. Og så tenker jeg at det jo er kunnskap som det er greit å ha med seg på sikt. Det er jo greit å vite hva en altertavle er, og at en vet at det heter prekestol og døpefont (trosopplærer, intervju 18.02.08).

Formuleringen kan tyde på at trosopplæreren, på linje med lærerne i Barnes' studie, oppfatter sin oppgave som å overlevere «ready-made material, whether facts or processes, than a matter of encouraging pupils to participate actively and to bring their own thoughts and recollections into the conversation» (Barnes, Britton og Torbe 1990:23).

Forskere som er inspirert av Vygotskij og sosiokulturell læringsteori har ulike oppfatninger av om IRF-dialog fremmer læring. Streitliens oppfatning er at IRF-dialog støtter barnets læring. Hun tolker Vygotskijs begrep om den proksimale utviklingssonen som en støtte til interaksjonsformen (Streitlien 2011:61). Andre forskere bruker Vygotskijs teori for å argumentere mot bruken av IRF-dialog i undervisning. Jeg skal i det følgende trekke frem to ulike posisjoner for å drøfte bruken av IRF-dialog som språklig redskap for å mediere kunnskap om våpenhuset.

### *Divergerende oppfatninger*

En av de norske forskerne som er mest kritisk til IRF-dialog er pedagogen og språkforskeren Olga Dysthe. Hun mener at IRF-dialog er et eksempel på en monologisk undervisningsform som kun er tilsynelatende dialogisk (Dysthe 2008:60, 205 med referanser til Bakhtin). Dysthe mener at kunnskap reduseres til å reproducere og teste det som allerede eksisterer. Læreren dominerer fullstendig. Elevenes oppgave blir å fylle ut tomme hull i lærerens fremstilling (Dysthe 2008:206). Dysthe bygger deler av sin kritikk på James Wertsch (Dysthe 2008:72–76). Wertsch mener IRF-dialog skaper og vedlikeholder maktrelasjonene uten å ha en vesentlig funksjon i barns læring. Problemet er at elevene ikke blir gitt «significant and serious epistemic roles» (Wertsch 1998:123–124 med referanse til Nystrand 1997). Wertsch mener at interaksjonsformen i for liten grad bruker elevenes respons som utgangspunkt for

videre resonnering og diskusjon. «Instead, it is either evaluated as correct or incorrect, and the recitation moves on» (Wertch 1998:123).

Dysthe og Wertsch sine bidrag inspirerer til en kritisk vurdering av læringssituasjonen i våpenhuset. Trosopplærernes samtale med barna kan ut i fra Dysthe og Wertsch beskrives som monologisk og ikke reelt dialogisk, siden samtalesekvensen er dominert av forsøket på å overføre og teste en forutdefinert kunnskap. Mercer og Littleton har gjennomført klasseromsforskning som peker i en annen retning (Mercer og Littleton 2007:34). Ifølge disse forskerne mener de fleste klasseromsforskere at kritikken mot IRF-dialog (her representert med Dysthe og Wertsch) er for unyansert. De mener kritikken i for liten grad anerkjenner lærernes forpliktelse til å gi pensumrettet undervisning (curriculum), og at det ville vært absurd å kreve undervisning uten spørsmål (Mercer og Littleton 2007:35). Det kritikerne overser er ifølge Mercer og Littleton at lærerinitierte spørsmål kan ha mange funksjoner. De kan brukes for å teste faktakunnskap, lede klasseromsaktiviteten og finne ut hva elevene tenker. Mercer og Littleton argumenterer for at det er mest avgjørende å undersøke om formen er i overensstemmelse med hensikten (Mercer og Littleton 2007:36). Om dialogen i våpenhuset legger til rette for den intenderte læringen, vil avhenge av hva trosopplærerne definerte som læringssituasjonens hensikt. Trosopplærernes mål var at barna skulle få kunnskap om det som er i kirken. Vurdert ut i fra denne målsetningen kan bruken av spørsmål som aktivt leder barnas oppmerksomhet mot hva rommet heter, være hensiktsmessig. I motsetning til Dysthe og Wertsch får Mercer og Littleton fram at IRF-dialog kan ha en legitim plass der hensikten er å mediere konkrete fakta.» We can see how a teacher uses talk, gesture and the shared experience of the piece of work in progress to draw the children's attention to salient points – the things she wishes them to do, and the things she wishes them to learn. ... guide their activity along a path that is in accord with her predefined curriculum goals for this activity» (Mercer and Littleton 2007:38).

Det siste leddet i IRF-dialogen fungerer ifølge Mehan som sekvensens «terminal act». Etter evalueringen av det riktige svaret går undervisningen videre til et nytt tema eller annen aktivitet (Mehan 1979:64). Interaksjonen mellom trosopplærerne og barna avsluttes ikke med en evaluering. Trosopplæreren ber snarere barna begrunne hvorfor rommet heter våpenhuset. Interaksjonen befinner seg innenfor rammen av faktaorientert kunnskap, men det siste spørsmålet åpner for at barna kan dele sin kunnskap om våpenhuset (jfr. Barnes, Britton og Torbe 1990:22).

Den undervisningspregede læringssituasjonen i våpenhuset legger til rette for at barna blir kjent med faktakunnskap om et rom i kirken. De eksplisitte medierende redskapene trosopplærerne anvender er et skuespill og en samtale.

Skuespillet ser ut til å bidra med forhåndskunnskap som gjør barna i stand til respondere korrekt på trosopplærernes faktaorienterte spørsmål. Å kjenne slike kulturelt etablerte fakta kan gi barna forutsetninger for deltagelse i de voksnes kulturelle og sosiale liv både på kort og lang sikt (Dale 2008:49–52). Barna vil for eksempel ha forutsetninger for å vite hvor de skal møte dersom de får beskjed om å stille opp i våpenhuset.

Samtalen i våpenhuset var strukturert som en IRF-dialog. Denne interaksjonsformen var sannsynligvis ikke en del av trosopplærernes bevisste refleksjon, men snarere et uttrykk for det Wertsch betegner som implisitt mediering. Trosopplærerne anvender «a preexisting, independent stream of communicative action that becomes integrated with others forms of goal-directed behavior» (Wertsch 2007:181). Siden IRF-dialog er en del av skolens kommunikative miljø, kan læringssituasjonen legge til rette for læring om å være skoleelev. Da jeg observerte trosopplæringen, hadde barna gått på skolen i tre uker og befant seg i «innskolingsperioden». Denne perioden preges av at barna skal lære seg nye rutiner og regler for hvordan de skal oppføre seg og snakke sammen (Nielsen 2009:38–41). Vygotskij omtaler de første månedene som en overgang der barna går fra læring som følger deres egen agenda, til skolens agenda (Bodrova og Leong 2007:162 med referanse til Vygotsky 1956).

I tillegg til at den undervisningspregede læringssituasjonen medierte faktaorientert kunnskap om våpenhuset, kan IRF-dialogen forstås som et bidrag til å lære barna å kontrollere sin oppmerksomhet. Dette anser Vygotskij som en sentral del av utviklingen i tidlig skolealder. Undervisning de første årene skal hjelpe barn til å gå fra primitiv og ufrivillig oppmerksomhet til å kunne viljestyre sin oppmerksomhet (Vygotsky 2008:150–152).

## P-r-e-k-e-s-t-o-l-e-n

### *Hva gjør presten på prekestolen?*

Den andre undervisningspregede læringssituasjonen jeg skal analysere fant sted ved prekestolen. Etter at barna hadde virret rundt for å lete etter «skatten», samlet trosopplærerne dem rundt prekestolen. Følgende samtalesekvens utspant seg:

Trosopplærer 1: Husker dere når dere har vært i kirken og presten går opp dit (peker på prekestolen)? Hva er det han pleier å gjøre for noe da?

Barn: Leser i en bok.

Trosopplærer 2: Leser fra Bibelen ja. Hva annet gjør han?

(Flere av barna vrir på seg og ser ned).

Trosopplærer 2: Leser han bare fra Bibelen og så går ned igjen?

Barn: Han sier navnet til babyen?

Trosopplærer 2: Nei, det gjør han der borte (peker mot døpefonten). Hva gjør han mer enn å lese i Bibelen? (ser ut over barna som svirrer litt, ingen rekker opp hånda).

Trosopplærer 1: Det begynner på p-r-e. Det stedet begynner på p-r-e...

(Tre-fire barn rekker opp hånda. Et barn svarer så lavt at jeg ikke kan høre hva han sier. Trosopplæreren trekker på det og svarer nei. Trosopplærer 1 gir dem to bokstaver til).

Trosopplærer 1: P-r-e-ke...

Trosopplærer 2: (fullfører ordet) P-r-e-k-e-s-t-o-l-e-n. Prekestolen.

To -tre barn gjentar: Prekestolen

Trosopplærer 2: Når han har lest fra Bibelen så står han og snakker til de som sitter nede i kirken. Det kalles for preken eller tale.

Alex Kozulin har observert at lærere ofte undervurderer sin egen rolle som medierende agenter (Kozulin 2007:28). «Many teachers apparently believe that the meaning embedded in these materials is sufficiently transparent to students and that the situation does not warrant intensive mediation» (Kozulin 2007:23). Læringssituasjonen ved prekestolen kan tyde på at dette også er en utfordring i kirkelig undervisning. Til forskjell fra læringssituasjonen i våpenhuset blir ikke denne innledet med et medierende skuespill som kunne illustrert hva presten gjør på prekestolen. I stedet innledes læringssituasjonen med en IRF-dialog. Trosopplærerne går ut fra at meningen med prekestolen er tilstrekkelig transparent for barna, at de har tilstrekkelig kirkelig erfaring eller kunnskap til å svare. At barna ikke klarer å svare, kan tyde på at de ikke har forutsetninger for å gå inn i en IRF-strukturert interaksjon om hva en prest gjør på prekestolen. Dette kan skyldes at majoriteten av barna kommer fra familier som går sjelden på gudstjeneste (jfr. Høeg 2008). Trosopplærerne forutsetter at preken eller prekestol er dagligdagse begreper for barna, men situasjonen tyder på at dette ikke er tilfelle. Istedenfor eksplisitt mediering av hva presten gjør på prekestolen forenkler og omformulerer trosopplærerne sitt opprinnelige spørsmål. Innenfor IRF-strukturerte samtaler er dette en strategi som Mehan observerte blant lærerne han observerte (Mehan 1979:59). Trosopplæreren forsøker å hjelpe barna til å komme frem til ordet prekestol ved å gi dem de første bokstavene i ordet. Barna kommer imidlertid



ikke nærmere svaret ved hjelp av de tre første, og deretter de to påfølgende bokstavene.

Hos Vygotskij er det fundamentalt at mediering finner sted ved hjelp av psykologiske redskaper. Når barn skal lære grunnleggende matematiske ferdigheter, fungerer det å telle på fingrene som et psykologisk redskap som hjelper dem til å mestre addisjonsoppgaver. Fingrene blir et fysisk artefakt som gjør det lettere å forstå forholdet mellom tall og mengder (Vygotsky 2008:199). På samme måte kan det å stave være et psykologisk redskap som kan hjelpe i leseopplæringen. Utfordringen ved prekestolen er at barna nettopp har begynt på skolen. Siden prekestolen ikke er et dagligdags begrep for barna, og det å stave forutsetter psykologiske funksjoner barna foreløpig ikke har, bidrar ikke trosopplærernes forenkling til at barna kommer nærmere det intenderte svaret. Situasjonen avsluttes med at trosopplærerne gir det korrekte svaret som barna gjentar etter dem.

### *Barn liker å gjette*

I intervjuene spurte jeg trosopplærerne hvorfor de stiller spørsmål barna ikke vet svaret på. En begrunner dette på følgende måte:

En kan jo stille spørsmålsteget ved om det er en god innfallsvinkel eller om en bare skulle fortalt om det, men ofte så blir barn interessert i svaret ved at de kan få gjette på hva det er for noe. Det å bare få ting formidlet gjør dem mindre interessert (trosopplærer, intervju 18.02.2008).

Trosopplærernes erfaring av at barn liker å gjette, er i samsvar med Streitliens observasjoner av matematikkundervisning i grunnskolen. Streitlien skriver at barna deltok med liv og lyst i IRF-dialoger, selv om de måtte vente på tur og ofte gjette seg frem til den underliggende hensikten med aktiviteten (Streitlien 2002:71). Ved prekestolen var det også mange barn som ville svare innledningsvis, men mot slutten var det få som rakk opp hånda. Det virket som om både barn og trosopplærere ble frustrert over at det riktige svaret uteble. Stavingen var ment som hjelp, men bidro til å gi interaksjonen et insisterende preg.

Mercer og Littleton mener som nevnt at forskning som kritiserer bruken av IRF-dialog i klasserommet er for unyansert. Kritikken kan resultere i at det blir illegitimt å stille spørsmål (Mercer og Littleton 2007:54). Dette er et synspunkt jeg deler, men læringssituasjonen ved prekestolen viser at kritikken mot IRF-dialog har sin berettigelse. Ved prekestolen blir det enda tydeligere enn i våpenhuset at denne måten å strukturere samtalen på ikke åpner for deltagelse ut over på forhånd definerte svar. Barnas rolle blir bokstavelig talt å fylle inn bokstavene i ordet trosopplærerne vil frem til (jfr. Dysthe 2008). Interak-

sjonen kan tolkes i retning av det førskolepedagogen Berit Bae karakteriserer som et trangt samspillsmønster (Bae 2004, Bae 2009).<sup>18</sup>

Trange mønster rundt kunnskapssamtaler ligner på en jakt på ett riktig svar. Den starter med spørsmål til et barn, men så utvides den til å gjelde andre, og spørsmålsrunden holdes gående til et av barna har et svar som vurderes som riktig (Bae 2004:118).

Slike mønstre inntreffer ofte når voksne stiller lukkende, kunnskapsbaserte spørsmål med forventning om et spesielt svar, som hva presten pleier å gjøre når han går opp på prekestolen. Trosopplærerne «jakter» på svaret som de, etter mange forsøk fra barnas side, gir selv.

Utover i læringssituasjonen ved prekestolen ble barna kroppslig urolige og ukonsentrerte. Dette kan skyldes at de allerede har opparbeidet seg en forståelse av hva som er ekte eller reelle spørsmål, og hva som er testspørsmål eller pseudospørsmål (Hundeide 2007:198, se også Barnes, Britton og Torbe 1990:34). Utviklingspsykologen Karsten Hundeide poengterer at barn ofte er mindre interessert i å delta i testsamtaler, enn i samtaler der den voksne er reelt informasjonssøkende. Når barn blir stilt reelle spørsmål vil de ifølge ham svare mer utfyllende og vise en vedvarende interesse for samtalen (Hundeide 2007:199).

Læringssituasjonen ved prekestolen viser at trosopplærerne forutsatte begreper som var ukjente for barna. Preken og prekestol fremstår ikke som dagligdagse begreper barna bruker i sitt hverdagsliv og som har utviklet seg «ned-enfra». Det er lite som tyder på at barna sporer trosopplærernes spørsmål til konkrete situasjoner de har erfaring fra (jfr. Vygotsky 2008:171). I en slik situasjon vil det ifølge Vygotskij være nyttesløst og ufruktbart å forsøke å lære barn begreper direkte. Som illustrert i læringssituasjonen ved prekestolen resulterer slike forsøk ofte med «papegøyespråk» der barn gjentar det de voksne sier uten å ha tilegnet seg kunnskap om det aktuelle begrepet. For å innlede en medieringsprosess der barna gradvis kunne ta opp i seg preken og prekestol «ovenfra» som vitenskapelige begreper, ville det ifølge Vygotskij være avgjørende at undervisningen etablerer en forbindelse til de dagligdagse begrepene barna allerede behersker (Vygotsky 2008:171). Det at samtalen mellom trosopplærerne og barna var strukturert som en IRF-dialog kan ha begrenset mulighetsbetingelsene for å etablere en slik forbindelse. Mesteparten av tiden blir brukt til å forsøke å få barna til å gi et bestemt svar. Bruken av IRF-dialog begrenset trosopplærers eksplisitte mediering og «the speech roles open to his pupils and therefore the kinds of learning which they are able to engage in» (Barnes 1973:14). Sannsynligheten for at læringssituasjonen økte barnas forståelse av hva presten gjør på prekestolen, er liten.

## Altertavlen

### *Hva vil det si å være blind?*

Den tredje undervisningspregede læringssituasjonen jeg skal analysere fant sted ved altertavlen. Etter at barna hadde funnet denne posten, ble de bedt om å sette seg på alterringen, og trosopplærerne tok plass innenfor. Læringssituasjonen ble innledet med et spørsmål: «Hva vil det si å være blind?» Spørsmålet ble møtt med mange ivrige barnehender. Ett av barna fortalte at en blind ikke kan lese bokstaver. En annen sa at blinde ikke kan lese fordi de har lukkede øyne. Et tredje barn reiste seg og viste at blinde ikke kan se hvor de går. Trosopplæreren responderte med følgende kommentar:

Du er absolutt inne på noe. Lukk øynene! (pause til alle barna har lukket øynene) En som er blind kan ikke se. De har øyne, men de kan ikke se.

Barnes, Britton og Torbe betegner spørsmålsformen som trosopplæreren her praktiserer, for resonnerende. Spørsmålet inviterer til å tenke høyt, til å konstruere en sammenhengende sekvens og til å rekonstruere fra hukommelsen (Barnes, Britton og Torbe 1990:15). Spørsmålsformen skiller seg fra lukkede kunnskapsspørsmål ved at den åpner for å godta et større, men ikke ubegrenset, spekter av svar (Barnes, Britton og Torbe 1990:22).

Samtalen om å være blind ble avløst av fortellingen om den blinde Bartimeus (Markus 10:46–52). Trosopplæreren fortalte med stor innlevelse om hvordan Bartimeus satt langs veikanten og ropte etter Jesus. Hun avsluttet med at Jesus kom bort til Bartimeus, la hendene på øynene hans og gjorde det slik at han kunne se igjen. Barna satt helt stille. De viste ingen tegn på kroppslig uro og ingen av dem avbrøt fortellingen (jfr. Johnsen 2010). Gjennom å introdusere barna for en bibelfortelling tar trosopplærerne i bruk et medierende redskap som har likhetstrekk med skuespillet i våpenhuset. Ifølge den danske Vygotskij-forskeren Marianne Hedegaard kjennetegnes faktakunnskap av at den reflekterer abstrakte begreper som er fremkommet gjennom observasjon, beskrivelse, klassifisering og kvantifisering, mens narrativ kunnskap overskriver de situerte beskrivelsene, og kan mediere kunnskap om grunnleggende vilkår i menneskelivet (Hedegaard 2007:252–253). Faktaorientert undervisning legger for eksempel til rette for at barna skal kunne gjenkjenne andre våpenhus og prekestoler. Mulighetsbetingelsene ved narrativ kunnskap kjenntegnes av at den kan mediere hverdagskunnskapen som den overskriver og den faglige tenkningen som den foregriper.<sup>19</sup>

I forbindelse med reformen av skolens religionsundervisning ble det lagt vekt på at fortellinger bør ha en fremtredende plass i KRL-faget. Med hensyn til bibelfortellinger fremholdes det i NOUen *Identitet og dialog* (1995:9) at den

didaktiske oppgaven er «å legge til rette for et møte mellom elev og bibelfortelling» på en slik måte at «elevene får øvelse i å fortelle egne erfaringer i tilknytning til bibelfortellingene» (s. 93). Religionspedagogen Sidsel Lied viser i sin klasseromsforskning at elever på mellomtrinnet bruker fortellinger fra egen bakgrunn, og fortellinger som kommer fra andre tradisjoner, i eget livstolkningsarbeid (Lied 2004). Tekster fra egen religiøs bakgrunn vekker det sterkeste engasjementet og får fram eksistensielle spørsmål hos elevene (Lied 2004:329). Arbeidet med fortellingene finner ifølge Lied sted i intens dialog med elevenes hverdagsvirkelighet, og bidrar til en avklaring der elevene kommer ut med en større bevissthet om hvem de er, hva som er deres og hva som ikke er deres (Lied 2004:321–322).

Ifølge Lied er det avgjørende at elevene får respondere på det de religiøse tekstene inneholder. Tilslutning, kritisk respons og avvising ser hun som mulige alternativer (Lied 2005:14–18). Religionspedagogene Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen påpeker også at religiøse fortellinger kan være viktige i elevenes identitetskonstruksjon. De gjør imidlertid oppmerksom på at skolens mulighet til aktivt å bidra til at elevene danner seg en religiøs identitet er begrenset. Utvikling av religiøs og livssynsmessig identitet er først og fremst en oppgave for hjemmene og trossamfunnene (Breidlid og Nicolaisen 2011:55, se også Skoglund 2002, 2009).<sup>20</sup>

Siden læringssituasjonene jeg har observert finner sted i kirken, har trosopplærerne mandat til å bruke bibelfortellinger til å aktivt bidra til at barna danner en religiøs identitet. Denne muligheten tar imidlertid ikke trosopplærerne i bruk. Fortellingen om Bartimeus blir ikke gjort til gjenstand for en samtale som medierer mellom barnas hverdagsliv på den ene siden og kirken tro og tradisjon på den andre siden. Trosopplærerne stiller verken spørsmål knyttet til fortellingens allmenmenneskelige og eksistensielle dimensjoner, eller til de mer spesifikt religiøse dimensjonene ved fortellingen (Breidlid og Nicolaisen 2011:63–65).<sup>21</sup> En forklaring på hvorfor trosopplærerne ikke åpner for dette vil jeg spore til deres konsekvente bruk av IRF-dialog. Denne diskursive praksisen, som sjelden er intensjonell (jfr. Wertsch 2007:180), ser ut til å ha stor innvirkning på hvordan og hva de snakker med barna om, og reduserer mulighetsbetingelsene for at spørsmål av mer eksistensiell eller religiøs karakter blir tematisert.

### *Barn og voksnes forståelsesrammer*

Fortellingen om Bartimeus ble fulgt av en samtalesekvens som har likhetstrekk både med IRF-dialogene i våpenhuset og ved prekestolen:

Trosopplærer 1: Da kan dere få titte opp på altertavlen. Kanskje det er en på denne siden (peker på høyre side av altertavlen) som ligner på Bartimeus?

Barn: Har han bart?

Trosopplærer 1: Ja, det høres kanskje ut som om han har bart, men jeg tror ikke det har noe med mannen å gjøre. Bare titt! Er det noen som kan se ut til å passe?

Barn: Er det en med bart?

Trosopplærer 1: Det er ingen med bart. Ikke tenk på bart!

Barn: Ja, men da hadde han passet til navnet sitt?

Trosopplærer 1: Ja, det er sant det. Jeg har ikke tenkt på det før, men når du sier det så er jeg helt enig. Har dere noen forslag?

Etter til sammen åtte forsøk fra barna og flere veiledende kommentarer var det fortsatt ingen som klarte å peke ut Bartimeus. Læringssituasjonen ble avsluttet på følgende måte:

Trosopplærer1: (rister på hodet) Nå skal jeg være veldig tydelig. Se på dette bildet her (går bort til bildet) Hvem tror dere passer på dette bildet?

Barn: Jeg kan ikke se noen.

Trosopplærer 1: Nei, du synes ikke det er noen som passer.

Barn: Han grønne?

Trosopplærer 1: Han? Nei. Jeg tror nemlig jeg vet det. Jeg tror det er han. (peker på alterbildet)

Barn: Er det det? (henvendt til den andre trosopplæreren)

Trosopplærer 2: Ja, her ser dere, Bartimeus ligger på kne og roper til Jesus at han skal redde han. Og Jesus spør: Hva vil du jeg skal gjøre for deg? Og Bartimeus forteller at han gjerne vil bli frisk slik at han kan se. Men vet dere hva Bartimeus ropte til Jesus? Vi synger det hver eneste søndag i kirken. Da synger vi Kyrie eleison, og det betyr Herre forbarm deg over meg eller miskunn deg over meg. Herre hjelp meg kan det også oversettes med.

I likhet med læringssituasjonen ved prekestolen utvikler dialogen seg mot å bli en lukket kunnskapssamtale på jakt etter et bestemt svar. Ved altertavlen varer imidlertid IRF- dialogen lenger enn ved prekestolen. Gjennom å forenkle og vise hvor barna skal se, forsøker trosopplærerne å veilede barna i riktig retning (jfr. Mehan 1979). Fokuset på å utløse et tilfredsstillende svar blir så dominerende at trosopplærerne blir lite mottagelige for assosiasjoner underveis (Bae

2004:118, Barnes 1973:16). Trosopplærerne forsøker å lede barna bort fra hvorvidt Bartimeus har bart, siden de vet at dette forslaget og de andre forslagene ikke leder til svaret.

En forklaring på at barna ikke svarer i henhold til forventningene, kan være at barna tenker i det Vygotskij betegner som før-begreper eller pseudobegreper (Vygotsky 2008:152, Kozulin 2008:237). Ifølge den norske pedagogen Erling Lars Dale viser strukturskillet mellom å tenke i begreper og før-begreper seg i overgangen fra å tenke konkret i faktisk karakter og nærhet, til å tenke abstrakt og generelt. Å tenke i begreper forutsetter evnen til å abstrahere elementer utenfor de konkrete og faktiske forbindelsene i sosialt rom og tid (Dale 2008:51). At barna forsøker å identifisere Bartimeus ved å se etter konkrete og faktiske fellestrekk mellom ordet «bart» og navnet «Bartimeus» tyder på at de ikke har oppfattet den tematiske koblingen mellom samtalen om å være blind, fortellingen om Bartimeus og altertavlen. Deres faglige begreper er for lite utviklet til at de umiddelbart forstår at de skal bruke det de har hørt for å løse oppgaven. De har for lite erfaring med denne formen for undervisning til å at de oppfatter at de skal organisere elementene i læringssituasjonen i tråd med de forventningene slike undervisningspregede læringssituasjoner stiller til dem (Säljö 2010:218–220).

Med referanse til Vygotskij påpeker Streitlien at det ofte er vanskelig å skape en felles mening i samtaler mellom barn og voksne siden voksne organiserer kunnskap innenfor en begrepsrelatert ramme, mens barns rammeverk er mer situasjonsbetinget (Streitlien 2011:69). Ifølge Bae kan trange samtalemønstre som preges av en forventning om et bestemt svar, skape en følelse av at det er noe feil eller mangelfullt med det som kommer fra barnet selv (Bae 2004:123). En virkning av at trosopplærerne målbevisst styrer samtalen, er at assosiasjoner og forslag fremstår som forstyrrende elementer. Forandringen som skjer i løpet av slike dialogprosesser kan beskrives som at opplevelsen blir «utvannet» eller «nullet ut» (Bae 2004:123).

Fra et sosiokulturelt perspektiv trenger det imidlertid ikke å være et problem at trosopplærerne og barna ikke kommuniserer innenfor samme forståelsesramme. Ifølge Wertsch kan «mislykket» kommunikasjon ofte være effektive læringssituasjoner. At trosopplærerne fastholder sitt spørsmål kan forstås som et bidrag til å frigjøre barna fra deres situasjonsbestemte forståelsesramme. Trosopplærerne «tvinger» dem til å oppgi at de vil finne Bartimeus ved å se etter en med bart. Fastholdelsen kan forstås som et bidrag til at undervisningen utfordrer til en mer begrepsbasert forståelse. Vurdert ut ifra dette kan læringssituasjonen beskrives som undervisning som går foran utviklingen og trekker den med seg (Vygotsky 2008: 167).

Den undervisningspregede læringssituasjonen ved altertavlen består av tre ulike elementer: En innledende samtale om å være blind, en bibelfortelling og

en samtale om altertavlen. Som analysen viser, legger læringssituasjonen til rette for eksplisitt mediering av faktakunnskap om hvor Bartimeus befinner seg på alterbildet. I tillegg kan læringssituasjonens implisitte mediering gi barna trening i å forstå hva som forventes av dem i lignende undervisningspregede læringssituasjoner, og fremme en mer begrepsmessig forståelse hos barna. Det legges ikke opp til at barna skal «tenke høyt» om de medierende redskapene bibelfortellingen og alterbildet. Læringssituasjonen legger ikke til rette for at bibelfortellingen og alterbildet skal fungere som verktøy i barnas religiøse identitetskonstruksjon.

Hegstad, Schanche og Agedals casestudie av trosopplæring viser at trosopplæring for småskolebarn ofte inneholder bibelfortellinger som får stå forholdsvis ukommentert (Hegstad, Schanche og Agedal 2008). Trosopplærerne vil ifølge Hegstad, Schanche og Agedal gi barna et møte med Jesus og et forhold til fortellingene, men er forsiktige og tilbakeholdende med å fortolke bibelfortellingene (Hegstad, Schanche og Agedal 2008:134–135). Hegstad, Schanche og Agedal mener at tendensen til å ikke tolke kan skyldes en narrativ tenkning innenfor pedagogikk og religionspedagogikk. Denne pedagogikken har ifølge Hegstad, Schanche og Agedal betont egenverdien i det bibelske fortellingsstoffet, og at det er nødvendig å oversette fortellingene til et mer abstrakt språk. «Ved å formidle fortellinger av og om Jesus håper man at barn og unge skal lære noe om hvem Jesus er, og 'bli kjent' med ham» (Hegstad 2008:137). Det som bekymrer Hegstad, Schanche og Agedal er at «dogmatiske formuleringer og sammenfatninger av sentrale trossannheter blir fraværende i trosopplæringen» (Hegstad, Schanche og Agedal 2008:137).

Analysen av læringssituasjonen ved altertavlen gjør ikke trosopplærernes forsiktighet eller tilbakeholdenhet til forklaring på hvorfor bibelteksten blir stående ukommentert. Det som står frem i analysen er at interaksjonsformen trosopplærerne praktiserer overfor barna har stor innvirkning på hva og hvordan kristen tro og tradisjon medieres. Læringssituasjonen er preget av en forståelse av undervisning som gjør at bibeltekstens eksistensielle og religiøse spørsmål ikke reises. Ut i fra et Vygotskij-inspirert perspektiv vil den narrative kunnskapen bibeltekstene representerer kunne mediere mellom barnas dagligdagse begreper og mer abstrakte begreper om kristen tro og tradisjon. Mulighetsbetingelsene for at de dogmatiske formuleringene og sammenfatningene Hegstad, Schanche og Agedal etterlyser vil bidra til en reelt dialogisk og utvekslende samtale mellom barna og trosopplærerne, er liten. Til det har dogmatiske fortolkninger ofte lite rom for transformerende interaksjon og befinner seg på for stor avstand fra barnas dagligdagse begreper.

## Avsluttende diskusjon

### *Interaktiv autoritativ undervisning*

Undervisning kan ifølge Mercer og Littleton kategoriseres ved hjelp av to dimensjoner. Den første dimensjonen er den interaktive/ikke interaktive dimensjonen. Denne dimensjonen representerer i hvilken grad elevene og læreren er aktivt involvert i dialog i undervisningen. Den andre dimensjonen er den dialogiske/autoritative dimensjonen. Denne omhandler i hvilken grad det er studentenes eller lærerens ideer som påvirker innholdet og retningen på samtalen i klasserommet. Den autoritative dimensjonen kommer til uttrykk «when the teacher acts more explicitly as an expert, keeps to a given agenda and directs the topic of the discussion clearly along certain routes» (Mercer og Littleton 2007:50). Dimensjonene kan kombineres i fire ulike kommunikative tilnærminger (communicative approaches): interaktiv/dialogisk, interaktiv/autoritativ, ikke-interaktiv/dialogisk og ikke-interaktiv/autoritativ (Mercer og Littleton 2007:50, Mortimer og Scott 2003:33–40).<sup>22</sup> De tre undervisningspregede læringssituasjonene jeg har analysert har flest fellestrekk med den interaktive/autoritative tilnærmingen. IRF-dialog fører til mye interaksjon mellom trosopplærerne og barna, samtidig er den autoritative dimensjonen tydelig ved at trosopplærerne på forhånd har definert hva som er et tilfredsstillende svar. Vurdert ut i fra at trosopplærernes intensjon var å mediere faktakunnskap om kirkerommet, kan en interaktiv-autoritativ kommunikasjon være hensiktsmessig. Barnas oppmerksomhet ble målrettet styrt mot faktaorientert kunnskap om rom og gjenstander i kirkerommet. Det kan være relevant, nyttig og legitimt siden mange barn ikke nødvendigvis får tilgang til denne kunnskapen gjennom skole eller familie. IRF-strukturert dialog virker mindre formålstjenelig i læringssituasjoner som ønsker å legge til rette for barns religiøse identitetskonstruksjon. Fokuset på at barna skal komme fram til et bestemt svar, kan begrense trosopplærernes mulighet til å fungere som medierende agenter mellom barnas erfaringer og redskaper som kan mediere kristne tro og tradisjon.

Analysen viser at det å strukturere interaksjonen med barna som IRF-dialoger har stor innvirkning på hvilke kunnskaps- og erfaringsmessige mulighetsbetingelser (constraints and affordances) barna får tilgang til, og hvilke de ikke får tilgang til (Wertsch 1998, s.38). Som Barnes, Britton og Torbe og Wertsch påpeker er det ikke lett å være klar over hvordan en som lærer bruker språket som medierende verktøy (Barnes, Britton og Torbe 1990:21). Det at trosopplærerne benyttet seg av IRF-dialog vil jeg i størst grad tilskrive at de er del av en pedagogisk undervisningsdiskurs som langt overskrider dem som personer (Dysthe 2008:74, Wertsch 1998:24). Trosopplærerne anvendte en form for interaksjon som er «inherently situated culturally, institutionally, and



historically» (Wertsch 1998: 24). Som utdanningsforskeren Nina Wittek og Olga Dysthe gjør oppmerksom på, reproduseres ofte IRF strukturen fordi dette er den formen for undervisning de fleste kjenner fra sin egen skolegang, og som de bevisst eller ubevisst betrakter for undervisning (Wittek 2010: 141, Dysthe 2008:205–207).<sup>23</sup>

### *Utblick: En fornyet trosopplæring?*

Ifølge sluttrapporten for trosopplæringsreformens forsøks- og utviklingsfase (2003–2008) er trosopplæringsreformen «en pedagogisk reform med en bred forståelse av læring» (Kirkerådet 2008:9). Ifølge rapporten har menighetene fornyet sin trosopplæring gjennom økt bruk av kirkerommet, kirkeåret og en fornyelse av gudstjenesten (Kirkerådet 2008:85). Menighetene har «vist stor kreativitet i fornyelsen av sin metodikk og pedagogikk» (Kirkerådet 2008:85). Styringsgruppens leder Helga Haugland Byfuglien fremhever at «det sosio-kulturelle læringsbegrepet vinner med dette plass i menighetene» (Kirkerådet 2008, forord).

Trosopplæringen jeg har analysert viser at menigheten har vært kreative med hensyn til sin eksplisitte mediering, men at det er utfordrende å fornye sin implisitte mediering. Spørsmålet er om det innenfor «den fornyede trosopplæringen» eksisterer en pedagogisk diskurs som gir forrang til faktaorienterte spørsmål, og som bidrar til å avgrense barn og unges læring fra deres egne livserfaringer. Det at trosopplæringen har flyttet fra klasserom til kirkerom fornyer ikke nødvendigvis hvordan den pedagogiske praksisen gjennomføres.<sup>24</sup> Det å fornye hvilke medierende verktøy trosopplæringen benytter seg av, for eksempel skattejakter, krever en form for kreativitet som kan utvikles i lokalmenighetene og i de sentralkirkelige organene. Fornyelsen som omhandler trosopplæringen som en pedagogisk reform vil ta lengre tid og kreve systematisk og forskningsbasert arbeid.

### *Noter*

- 1 Jeg bruker skrivemåten Vygotskij i den løpende teksten. Det kan være forvirrende siden en del forskere og oversettere bruker den engelske skrivemåten Vygotsky.
- 2 Vygotskij er mest kjent for sine bidrag innenfor psykologi og pedagogikk, men tekstene hans viser at han var interessert i og utdannet innen medisin, juss, litteratur og filosofi. Vygotskij var 28 år da han i 1924 begynte sin psykologiske forskerkarriere ved universitetet i Moskva. Forut for dette hadde Vygotskij undervist ved en lærerskole i Hvite-Russland. Vygotskij har blitt

betegnet som psykologiens Mozart, men ble stort sett avvist av den profesjonelle psykologien som var dominert av behaviorister i Vest og refleksologer i Øst. Fra 1925 og frem til han døde av tuberkulose i 1934 ledet han et forskningsinstitutt med en stor gruppe unge forskere. Vygotskij etterlot seg 274 større og mindre arbeider. Hans mest kjente verk *Myslennie i rech* består av en mengde artikler og ble publisert i Russland noen måneder etter at han døde, og kom første gang ut på engelsk (i en redigert og forkortet fom) som *Thought and Language* i 1962. Vygotskijs tekster ble til i en tid med

- enorme medisinske, sosiale og pedagogiske utfordringer som den nyetablerte Sovjetunionen sto overfor etter revolusjonen i 1917. I tillegg til eksperimentelle studier gjennomførte Vygotskij forskning på undervisning. Han var spesielt opptatt av spørsmål knyttet til undervisning for funksjonshemmede. Utover på 1930-tallet tiltok Stalins vitenskapssensur, noe som resulterte i at myndighetene bannlyste forfatterskapet hans. En del av tekstene hans ble for alvor kjent i Vesten utover på 1970-tallet, men fortsatt er mange av Vygotskij's tekster ukjente. De to mest utbredte bøkene, og som jeg anvender i denne artikkelen, er *Thought and Language* (1986)/*Tenkning og tale* 2008 og *Mind in Society* (1978). Sistnevnte er en artikkelsamling redigert av amerikanske Vygotskij-forskere. Jeg baserer denne introduksjonen av Vygotskij på Kozulin 1986: xi–lvi, Kozulin [1986] 2008: 221–255, Skodvin [1986] 2008: 7–18, Cole og Schribner 1978: 1–16.
- 3 «Trosopplærerne» jeg har observert har minimum fire år med relevant pedagogisk og teologisk utdanning. Ut i fra hensynet til informan-tenes anonymitet har jeg valgt å betegne alle jeg refererer til som trosopplærere, selv om noen av dem er ansatt i andre stillingsbetegnelser.
  - 4 Religionspedagogen Geir Afdal har foretatt en gjennomgang av norske forskningsartikler om kirkelig læring og undervisning fra 2000 til 2008 publisert i Prismet. Gjennomgangen viser at det er en overvekt av teologiske og historiske perspektiver, men at få av bidragene inneholder vitenskapelige pedagogiske perspektiver. Ifølge Afdal er det bekymringsfullt at pedagogikken i religionspedagogikken ikke kommer tydeligere frem i forskning på trosopplæring (Afdal 2008:227). En gjennomgang av Tidsskrift for teologi og kirke, Kirke og Kultur, Norsk teologisk tidsskrift og Halvårsskrift for praktisk teologi fra 2003–2011 viser at teorier om læring i liten grad preger forskningen på trosopplæring/kirkelig undervisning.
  - 5 Betegnelsen «etnografisk inspirert» indikerer at jeg bruker etnografiske metoder, men at jeg ikke vil betegne forskningsproduktet som en etnografi. Jeg har gjort for målrettede og tidsav- grensede observasjoner til at jeg vil kvalifisere studien som en etnografi (jfr. Wolcott 2008:44).
  - 6 Feltarbeid er en overordnet betegnelse for forskjellige etnografiske metoder (som deltagende observasjon, intervju, dokumentanalyse) og er en av grunnpilarene i antropologisk forskning.
- Feltarbeid kjennetegnes av at forskeren kombi-nerer det å delta i situasjoner slik de naturlig oppstår i feltet med en systematisk refleksjon over det hun observerer. Etnografisk feltarbeid innebærer både opplevelsesmessig nærhet og analytisk distanse. Hvordan disse to handlings- prinsippene vektas mot hverandre beror ofte på om forskeren er kjent eller ukjent med feltet hun skal studere (Gulløv og Høiland 2010, s.17–21, Fangen 2004, s. 28–31).
- 7 Trosopplæring i SFO-tiden var et betent tema da trosopplæringsreformen i Den norske kirke ble behandlet i Stortinget i 2003. I Stortings- melding nr.7 2002–2003 fremkommer det at Stortinget var delt med hensyn til å tillate til- bud om trosopplæring i SFO-tiden. <http://www.regjeringen.no/nr/dep/kud/dokument/ proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldin- gar/20022003/stmeld-nr-7-2002-2003-.html ?id=196490>
  - 8 Lorentzens studie av dåpskoler i seks menighe- ter i Den norske kirke viser samme tendens (Lorentzen 2002).
  - 9 Førskolepedagogen Berit Bae har inspirert meg både metodisk og analytisk. Hun har blitt kriti- sert for at hun forsøker å oppdra kommende førskolelærere gjennom tekstene sine. Torill Strand har foretatt en retorisk analyse av artik- kelen «Voksnes definisjonsmakt og barns selv- opplevelse» (Bae 1988/1996). Strand hevder at Baes artikkel ikke gir noe godt begrep om dan- ning av førskolebarn. En av årsakene til dette er ifølge Strand at Bae bruker eksempler fra obser- vasjonsmaterialet sitt som illustrerer ikke-aner- kjennende relasjoner mellom barn og førskole- lærer, og som etterfølges av konstruerte kom- munikasjonsalternativer for hvordan førskolelæ- ren kunne gått inn i et anerkjennende samspill (Strand 2008:404). «Her er det ikke barnet, men heller førskolelæreren – eller førskolelærer- studenten – som skal dannes gjennom tekstens kraftfulle eksempler» (Strand 2008:408).
  - 10 Som Friedrich Schweitzer påpeker, beror bar- neteologiens motstand mot utviklingspsykologi ofte på en misoppfatning av at all utviklings- psykologi er reduksjonistisk i sitt vesen, og at den «seems to empower the adult but not the child» (Schweitzer 2006:985). Etter å ha jobbet med Vygotskij og sosio-kulturelle læringsper- spektiver deler jeg Schweitzers oppfatning. Det er ikke er slik at voksne automatisk innehar fer- dighetene som er nødvendig for å forstå hvor- dan barn tilegner seg kunnskap om sine omgi- velser (Schweitzer 2006:1985–186).

- 11 Det har vært av avgjørende betydning at jeg i 2011 ble en del forskerfellesskapet knyttet til MFs forskningsprosjekt LETRA, som studerer lærings- og kunnskapsutvikling i menigheter i Den norske kirke. LETRA omfatter tre seniorforskere, tre stipendiater og ledes av prof. Geir Afdal. LETRA er delvis finansiert av Kirkerådet. Jeg har status som eksternt medlem i LETRA, og har blant annet drøftet utkast til denne artikkelen med dem. For mer informasjon: <http://letra.mf.no/>. Kollegaene på Det praktisk-teologiske seminar (PTS), mine veiledere Trond Skard Dokka og Berit Bae og stipendiatgruppa på TF har også gitt respons på artikkelen. En spesiell takk til Rigmor Smith-Gahrren som har bidratt med språkvask.
- 12 Vygotskij utviklet «a theory of mind (...) that recognizes the central role that social relationships and culturally constructed artifacts play in organizing human forms of thinking» (Lantolf sitert i Daniels 2008: 52). På de siste sidene i *Thought and Language/Tenking og tale* skriver Vygotskij at det ikke er mulig å forstå en annen person uten å kjenne personens motivasjon (Jfr. Kozulin 2008:243). «Bak hver tanke ligger en følelsesmessig og viljesmessig tendens som er svaret på det siste «hvorfor» i analysen av tenkingen. En sann og full forståelse av et annet menneskes tenkning er mulig først når vi forstår dets følelsesmessige og viljesmessige grunnlag» (Vygotsky 2008:216).
- 13 Vygotskij var opptatt av det spesifikt menneskelige og menneskers «høyere» psykologiske funksjoner fordi behaviorismen (klassisk og operant betinging, Skinner) og refleksologien (Pavlov) var toneangivende retninger på Vygotskij's tid. Vygotskij's prosjekt var å gi den menneskelige bevissthet legitimitet uten å føre psykologien tilbake til en innadskuende mentalistisk psykologi. Vygotskij's alternativ var å utvikle en teori om at individuell bevissthet bygges utenfra gjennom relasjoner med andre (jfr. sitatet som innleder denne artikkelen) (Kozulin 2008:230). Vygotskij har blitt kritisert for sitt skille mellom «lavere» og «høyere» psykologiske funksjoner. (jfr. Daniels 2008)
- 14 Vygotskij's tekster er formet som kritiske dialoger med teoretikere fra hans egen samtid. En av teoretikerne han er i diskusjon med er Jean Piaget. I *Thought and Language*, som Vygotskij skrev like før han døde i 1934, tar han blant annet oppgjør med Piagets syn på utvikling: «The developmental uniformities established by Piaget apply to the given milieu, under the conditions of Piaget's study. They are not laws of nature, but are historically and socially determined (Vygotsky 1986:55).
- 15 Vitenskapelige begreper hos Vygotskij trenger ikke ha en svært høy abstraksjonsgrad. For Vygotskij er det sentrale kjennetegnet ved et vitenskapelig begrep at det ikke er knyttet til konkret erfaring. Når et barn behersker begrepet *bror* som et vitenskapelig begrep kan barnet bruke begrepet frikoblet fra barnets spontane begreper knyttet til sin egen bror.
- 16 Hos en del av Vygotskij's tilhengerne har interessen for hvordan barn utvikler vitenskapelige begreper vært større enn å forske på barns spontane begreper. Dette har ført til at begrepsdannelsen hos barn har blitt oppfattet for ensidig (Kozulin 2008: 239). Imidlertid var Vygotskij svært opptatt av at de spontane og vitenskapelige begreper er nøye forbundet med hverandre (Vygotsky 2008, s.169–171).
- 17 Säljö mener at norske læreplaner mellom 1960 og 1990 har vært preget av piagetianske ideer om at barn lærer best ved å oppdage verden på egen hånd, og at voksnes intervensjon i barns aktiviteter og tradisjonell undervisning forstyrrer barns «spontane aktiviteter» og «selvstendige utvikling» (Säljö 2001: 59). Denne oppfatningen hos Piaget har sammenheng med hans syn på utvikling. Hos Piaget er kognitiv utvikling først og fremst en biologisk indre-drevet prosess, noe som står i skarp motsetning til Vygotskij's syn på utvikling som en sosial og kulturell prosess (Bruner 2006). Säljö omtaler det at barn skal styre sin egen utvikling uten nødvendigvis intervensjon fra voksne som en av «den 'barne-sentrerte' pedagogikkens fremste trossetninger» (Säljö 2001:60). Det er mulig at denne piagetianske «trossetningen» har blitt forsterket i den kirkelige praksis gjennom blant annet de barne-teologiske bidragene jeg har skrevet (Johnsen 2007a, Johnsen 2007b, Johnsen 2008). Vygotskij's perspektiv på læring og utvikling representerer etter min oppfatning en utfordring til barneteologien slik den foreligger i Norge og i USA og Tysland (Johnsen og Schweitzer 2011).
- 18 Baes teorier om samspillsmønstre mellom førskolelærere og barn er forankret i Schibbys dialektiske relasjonsforståelse, og ikke i et sosio-kulturell læringsteori. Bae videreutvikler Schibbys perspektiv på anerkjennelse på relasjonen mellom voksne og barn.
- 19 Takk til den anonyme fagfellen for denne presiseringen av hvilke mulighetsbetingelser narrativ kunnskap åpner for.

- 20 En religionspedagogisk forsker som bruker Vygotskij er Deborah Court ved Ban-Ilan University i Israel. Court påpeker at religion og religiøse begreper en del av hverdagslivet i Israel. Hun viser at barn vokser opp med de religiøse narrativene til sine respektive religioner, og at fortellingen om for eksempel utferden fra Egypt former barnas spontane begreper (Court 2010: 492). Som Court påpeker er ikke dette tilfelle i samfunn der religiøse fortellinger har en mindre fremtredende plass i den kulturelle bevisstheten (Court 2010:493). Norske trosopplærere kan ikke gå ut ifra at bibelske fortellinger er en del av barnas hverdagsliv.
- 21 Breidlid og Nicolaisen har blitt kritisert for at de i for stor grad vektlegger den allmenmenneskelige og eksistensielle dimensjonen på bekostning av at fortellingene «hører hjemme» i bestemte fortolkningstradisjoner som gir bestemte føringer for hvordan en fortelling skal leses (Religion og livssyn. Tidsskrift for religionslærerforeningen i Norge, 2001, årg. 13 nr. 3 og 4; 2002, årg 14 nr. 1, 2, 3 og 4). Konteksten for kritikken av Breidlid og Nicolaisens dimensjonsbegrep er religionsfaget i skolen. Min oppfatning er at kritikken ikke er like relevant med hensyn til kirkelig trosopplæring. Fortellingene fortelles innenfor den religiøse tradisjonen de «hører» hjemme i. Fra et sosiokulturelt perspektiv er utfordringen at bibelfortellingen ikke blir relatert til barnas hverdagserfaringer.
- 22 Av de fire kommunikative tilnærmingene kan den ikke-interaktive/dialogiske fremstå som en selvmotsigelse. Mortimer og Scott eksemplifiserer en ikke-interaktiv/dialogisk undervisning med «a teacher making a statement that addresses the students', or others', points of view but, at the same time, does not call for any turn-taking interaction with the students» (Mortimer og Scott 2003:38).
- 23 Det fremkommer i Ingrid Reites sosiokulturelle analyse at studieplanene ved både MF og TF preges av et syn på kunnskap som noe stabilt og ferdig som kan overleveres fra lærere til studenter (Reite 2011). Denne faktoren kan bidra til at trosopplærere fra disse studiene legger opp til IRF-strukturert trosopplæring etter modell av egen deltagelse som student.
- 24 Østrem argumenterer for at et tydelig fokus på «det tredje» kan bidra til at kirkens trosopplæring kan være en ressurs i barns livsfortolkning (Østrem 2007b:158). Hun mener at trosopplæringsreformen bør benytte seg av kirkens tekster, fortellinger, symboler og ritualer, fremfor å

gjøre kirken til en sosial møteplass «der det ikke spiller noen rolle hva vi er sammen om, bare vi er sammen» (Østrem 2007a:100). Dette er et synspunkt jeg deler, samtidig viser analysen min at det barna og trosopplærerne er sammen om (det tredje) påvirkes av hvordan interaksjonen mellom dem er strukturert.

## Bibliografi

- Afdal, G. 2007 «Participative Research in Religious Education. An Argument for a Dialectical Understanding of Theory and Practice». I: C. Bakker og H. Heimbrock (red). *Researching RE Teachers. RE Teachers as Researchers* (Berlin: Waxmann): 93–107
- Afdal, G. 2008 «Menigheten som lærende fellesskap? Sosiokulturell læringsteoris muligheter og begrensninger som perspektiv på kirkelig læring». *Prismet* 59 (4): 227–245.
- Afdal, G. (trykkes 2012) *Religion i bevegelse* (Oslo: Universitetsforlaget).
- Bae, B. 2004 *Dialoger mellom førskolelærer og barn. En beskrivende og fortolkende studie* (Hio-Rapport 25; Oslo, Høgskolen i Oslo Avdeling for lærerutdanning).
- Bae, B. 2009 «Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspeilet mellom førskolelærer og barn». *Barn* 27 (1): 9–28.
- Bae, B. [1988]1996 «Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse». I: idem, *Det interessante i det alminnelige. En artikkelsamling* (Oslo, Pedagogisk forum): 145–166.
- Barnes, D. 1973 *Language in the Classroom* (Bletchley: The Open University Press).
- Barnes, D., J. Britton og M. Torbe [1969] 1990 *Language, the learner and the school*, 4.utg. (Portsmouth: Boynton Cook Publishers).
- Bodrova, E. og J. L. Deborah 2007 «Learning and Development of Preschool Children from the Vygotskian Perspective». I: A. Kozulin, G. Gindis, V. S. Ageyev, S. M. Miller (red.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, 5. utg. (New York: Cambridge University Press): 156–76.
- Bruner, J S. 2006a *In Search of Pedagogy. Volume 1. The Selected Works of Jerome S. Bruner* (World Library of Educationalists Series; London: Routledge).
- Bruner, J S. 2006b *In Search of Pedagogy. Volume 2. The Selected Works of Jerome S. Bruner* (World Library of Educationalists Series; London, Routledge).

- Breidlid, H. og T. Nicolaisen 2011 *I begynnelsen var fortellingen*, 2. utg. (Oslo: Universitetsforlaget).
- Chaiklin, S. 2007. «The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction». I: A. Kozulin, G. Gindis, V. S. Ageyev, S. M. Miller (red.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, 5. utg. (New York: Cambridge University Press): 39–64.
- Court, D. 2010 «What happens to children's faith in the Zone of Proximal Development, and what can religious educators do about it?». *Religious Education* 105 (5): 491–503.
- Cole, M og S. Scribner (1978 «Introduction». I: L. S. Vygotsky, *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press).
- Dale, E. L. 2008 «Læring og utvikling – i lek og undervisning». I: I. Bråten, K. Øzerk, E. L. Dale og A. C. Thurmann-Moe (red.), *Vygotsky i pedagogikken*, 5. utg. (Oslo: Cappelen akademisk forlag): 43–73.
- Daniels, H. 2008 *Vygotsky and research* (London/ New York: Routledge).
- De nasjonale forskningsetiske komiteer (2000) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Elektronisk publisert på: <http://www.etikk.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>.
- Det kongelege kyrkje og kulturdepartementet (2002–2003) *Trusopplæring i ei ny tid. Om reform av dåpsopplæringa i Den norske kyrkja*. St.Meld Nr 7 (2002–2003) Oslo, Regjeringa Bondevik II, Det kongelege kyrkje og kulturdepartementet.
- Dysthe, O. [1995] 2008 *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære* (Oslo: Ad notam Gyldendal) Pensum.no.
- Fangen, K. 2004 *Deltagende observasjon* (Bergen: Fagbokforlaget).
- Fuglseth, K. 2006 «Trusopplæring i praksis. Kva kan lærarens praksisfortelljingar seie oss om fenomenet læring i trusopplæringsreforma?». I: T. S. Lannem og H. Stifoss-Hanssen (red.), *Metode, mål og mening i Den norske kirkes trusopplæringsreform* (Kifo perspektiv 17; Trondheim, Tapir akademisk forlag): 97–121.
- Geertz, C. [1983] 2001 «Fra den innfødtes synsvinkel' Om den antropologiske forståelsens egenart». I: S. Lægred og T. Skorgen (red.), *Hermeneutisk lesebok* (Oslo: Spartacus): 289–306.
- Gulløv, E og S. Høiland 2010 *Feltarbejde blant børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*, 3. utg. (København: Gyldendal).
- Hauglin, O., H. Lorentzen og S. D. Mogstad 2008 *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet. Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform* (Bergen: Fagbokforlaget).
- Hedegaard, M. 2007 «The Development of Children's Conceptual Relation to the World, with a Focus on Concept Formation in Preschool Children's Activity». I: H. Daniels., M. Cole og J. Wretsch, (red.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (New York: Cambridge University Press): 246–275.
- Hegstad, H., A. S. Schanke og O. Aagedal 2008 *Når tro skal læres. Sju fortellinger om lokal trusopplæring* (Trondheim, Tapir akademisk forlag).
- Hundeide, K. 2007 *Barns livsverden. Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*, 4. utg. (Oslo: Cappelen akademisk forlag).
- Høeg, I. M. 2009 «Velkommen til oss». *Ritualisering av livets begynnelse*. Phd-avhandling, Universitetet i Bergen.
- John-Steiner, V. og E. Soubberman 1978 «Afterword». I: L. S. Vygotsky, *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Redigert av M. Cole et al. (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press).
- Johnsen, E. T. 2007a «Barneteologisk religionspedagogikk». I: E. T. Johnsen (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trusopplæring, barn og konfirmanter* (Det praktisk-teologiske seminars skriftserie 14; Oslo: Det praktisk-teologiske seminar): 17–30.
- Johnsen, E. T. 2007b «Barnet som subjekt i trusopplæringen». I: *Årbok for Den norske kirke* 56 (Oslo: Kirkerådet): 9–15.
- Johnsen, E. T. «Barneteologi møter trusopplæring til gjensidig kritisk dialog». I: S. Sagberg, (red.), *Barnet i Trusopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn* (Oslo: IKO-forlaget): 10–33.
- Johnsen, E. T. 2010 «Jesu Lidelse, død og oppstandelse En barneteologisk analyse av trusopplæring om påsken.» I: *Prismet*, 61 (1): 19–39.
- Johnsen, E. T og F. Schweitzer 2011 «Was ist kritische Kindertheologie? Vergleichende Perspektiven aus Norwegen und Deutschland». I: A. A. Bucher et.al. (red.), *Jahrbuch für Kindertheologie* 10 (Stuttgart: Cawler): 25–36.
- Kaul, D. 2004 «Men jeg tror da på Gud! Barns gudsrelasjon i et barneteologisk perspektiv» I: *Prismet* 55 (1): 14–25.
- Kaul, D. 2007 «Skjønne dere ikke at jeg måtte være i min Fars hus? Premisser for en grenseoppgang mellom barneteologi og religionspedago-

- gikk». I: E.T.Johnsen (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter* (Det praktisk-teologiske seminars skriftserie 14; Oslo: Det praktisk-teologiske seminar):55–92.
- Kirkerådet 2008 *Når tro deles. Styringsgruppens rapport fra trosopplæringsreformens forsøks- og utvklingsfase 2003–2008* (Oslo: Kirkerådet, Den norske kirke).
- Kirkerådet. 2010 *Gud Gir – vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke* (Oslo, Kirkerådet, Den norske kirke).
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2000 «...Til et åpent liv i tro og tillit» *Dåpsopplæring i Den norske kirke*, NOU 2000: 26 (Oslo, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet).
- Kozulin, A. 2007 «Psychological Tools and Mediated Learning». I: A. Kozulin, G. Gindis, V. S. Ageyev, S. M. Miller (red.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, 5.utg. (New York: Cambridge University Press): 15–38.
- Kozulin, A. 2008 «Vygotsky sett i sammenheng». I: L. S. Vygotsky, *Tenkning og tale*. Revidert og redigert av A. Kozulin. Oversatt fra engelsk utgave av T. Bielenberg og M. T. Roster (Oslo: Gyldendal akademisk): 221–255.
- Leganger-Krogstad, H 2008 «Pedagogisk innhold og utvikling». I: O. Hauglin, H. Lorentzen og S. D. Mogstad (red.), *Kunnskap, opplevelse og tilberighet. Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform* (Bergen: Fagbokforlaget): 123–142.
- Lied, S. 2004 *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget. Mellomtrinnslever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Ph.d.-avhandling ved Det teologiske menighetsfakultet. Elverum, Høgskolen i Hedmark (11).
- Lied, S. 2005 «Forholdet mellom elev og lærer i KRL-faget. Et asymmetrisk eller dialogisk forhold». I: *Prismet* 56 (1): 5–21
- Lorentzen, K. 2002 *I bredde, lengde og dybde. En studie av dåpskole for 6-åring i fem lokalmenigheter* (Kifo-rapport 19; Trondheim, Tapir Akademisk forlag).
- Marcus, G. E. 1998 *Ethnography through thick and thin* (Princeton, New Jersey: Princeton University Press).
- Mercer, N og K. Littleton 2007 *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach* (London/New York: Routledge).
- Mehan, H. 1979 *Learning lessons. Social organization in the classroom* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press).
- Mortimer, E. F. og P. H. Scott 2003 *Meaning Making in Secondary Science Classrooms* (Maidenhead, Philadelphia: Open University Press).
- Nielsen, H. B. 2009 *Skoletid. Jenter og gutter fra 1. til 10. klasse* (Oslo: Universitetsforlaget).
- Reite, I.C. 2011 «Hvem, hva og hvordan. Læring i presteutdanningen» I: *Halvårstidskrift for praktisk teologi*, 28 (2): 47–58
- Säljö, R 2010 *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*, 9 utg. (Oslo: Cappelen akademisk forlag).
- Schweitzer, F. 2006 «Children as Theologians. God-Talk with Children, Developmental Psychology and Inter-Religious Education». I: D. Bates, G. Durka, og F. Schweitzer, (red.), *Education, Religion and Society. Essays in Honour of John M. Hull* (London: Routledge): 179–190.
- Skodvin, A. 2008 «Innledning». I: L. S. Vygotsky, *Tenkning og tale*. Revidert og redigert av A. Kozulin (1986). Oversatt fra engelsk utgave av T. Bielenberg og M. T. Roster. (Oslo: Gyldendal akademisk): 7–17.
- Skoglund, R. I. 2002 «Er det rom for barns livsspørsmål og livstolkning i KRL-faget? I: *Norsk pedagogisk tidskrift*, 86 (1): 39–54
- Skoglund, R. I. 2009 «Barns rett til religion» i: *Prismet* 60 (1): 21–36
- Streitlien, Å 2011 «'Nå må alle tenke litt, og så spør jeg en'. Analyse av interaksjonen i en matematikktime». I: I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*, 4. utg (Oslo: Cappelen akademisk forlag): 58–73.
- Strand, T. 2008 «Eksemplarisk barnehagepedagogikk» I: *Norsk pedagogisk tidskrift*, 92 (5): 400–411.
- Stålsett, S.J. 2004a «Å lære seg å bli barn? Om barneteologi, dåp og trosopplæring» I: *Prismet*, 55 (1): 4–13.
- Stålsett, S.J. 2004b «'...som et lite barn'. I retning av en kontekstuell barneteologi». I: : O. S. Baden (red.), *Barn og gudstjeneste. Om hel deltagelse* (Stavanger: Cantando Musikkforlag): 59–70
- Stålsett, S.J. 2007 «'Barna roper i helligdommen': for en utrokkende barneteologi». I: E. T. Johnsen (red.), *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter* (Det praktisk-teologiske seminars skriftserie 14; Oslo, Det praktisk-teologiske seminar): 31–42.
- Von der Lippe, M. 2009a «Hermeneutic Video Analysis in Ethnographic Research». I: *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries* (Religious Diversity and Education in Europe 16; Münster: Waxmann): 28–37.

- Von der Lippe, M 2009b «Scenes from a classroom. Videoanalysis of Classroom Interaction in Religious Education in Norway». I: *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries* (Religious Diversity and Education in Europe 16; Münster: Waxmann): 174–193.
- Vygotsky, L. S. 1986 *Thought and Language* (Cambridge, Mass.: MIT Press).
- Vygotsky, L. S. 2008 *Tenkning og tale*. Revidert og redigert av A. Kozulin (1986). Oversatt fra engelsk utgave av T. Bielenberg og M. T. Roster (Oslo: Gyldendal akademisk).
- Vygotsky, L. S. 1978 *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Redigert av M. Cole et.al. (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press).
- Wadel, C. 1991 *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning* (Flekkefjord: Seek).
- Wittek, L. 2010 *Læring i og mellom mennesker*, 5. utg. (Oslo: Cappelen akademisk).
- Wolcott, H. F. 2008 *Ethnography. A Way of Seeing*, 2. utg. (Lanham: Altamira Press).
- Wretsch, J. J. 2007 «Mediation». I: H. Daniels, M. Cole, og J. Wretsch, (red.) *The Cambridge Companion to Vygotsky* (New York: Cambridge University Press).
- Wertsch, James J. 1998 *Mind as Action* (New York: Oxford University Press).
- Østrem, S. 2007a «Barns perspektiv og kirken som læringsarena». I: I. E. T. Johnsen (red.), *Barne-teologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopp-læring, barn og konfirmanter* (Det praktisk-teologiske seminars skriftserie 14; Oslo: Det praktisk-teologiske seminar): 93–102
- Østrem, S. 2007b «Barns subjektsskaping og det betydningsfulle tredje leddet. Erfaringer fra barnehagen som utgangspunkt for refleksjon omkring kirkens trosopplæring». I: *Prismet* 58 (3): 143–160.









# Læring inn i den kristne religionen

*Mediering og subjektivering*

Elisabeth Tveito Johnsen

## Abstract

*This article will discuss how learning into a particular religion takes place. The discussions will depart from educational situations that the author has observed, as part of her ethnographic fieldwork in parishes in The Church of Norway. The interpretations of the empirical material will combine theoretical perspectives on mediation from the socio-cultural tradition with a theoretical interest in subjectification as an educational dimension. The following questions will be addressed: How are mediating artifacts used to promote religious learning? What kinds of interactive patterns are prevalent between the educators and the children? To what extent are possibilities of subjectification created in the educational situations? <sup>1</sup>*

## Keywords

*ethnographic fieldwork • learning into religion • artefacts • mediated action • subjectification • James Wertsch • Gert Biesta • Bruno Latour.*

ELISABETH TVEITO JOHNSEN, f.1973, cand.philol, høyskolelektor i religionspedagogikk ved

Det praktisk-teologiske seminar/doktogradprosjekt ved Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo.

Adr: Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo, Postboks 1023 Blindern 0315 OSLO. e-post: e.t.johnsen@teologi.uio.no

«Information talk is one thing,  
transformation talk is another»

Bruno Latour 2005

## INNLEDNING: «OPPLÆRING

### I EIGA TRU»

I mai 2013 var det ti år siden Stortinget vedtok en reform av Den norske kirkes dåps-

opplæring, senere kjent som trosopplæringsreformen (St.Meld Nr 7 2002-2003).

Endringene innenfor skolens religionsundervisning hadde bidratt til at den religionsspesifikke dåpsopplæringen hadde fått et mindre omfang enn tidligere, og myndighetene ønsket å bidra til at barn og unge i Den norske kirke fikk «opplæring i eiga

- 
1. Jeg presenterte en tidlig versjon av denne artikkelen i Trondheim på konferansen «Childrens Voices theological, philosophical and spiritual perspectives» (8.-10. april 2013) som ble arrangert av Kirkerådets seksjon «Barn unge og trosopplæring» og «The Child Theology Network». Takk til Sturla Sagberg som inviterte meg som foredragsholder, og til Bernd Krupka som var respondent på foredraget. Medlemmene i forskergruppen LETRA ledet av Geir Afdal samt Geir Hellemo, Trond Skard Dokka, Sivert Angel, Gunnfrid Ljones Øierud, Rigmor Smith-Gahrsen, Åse Røthing, Silje Martens og Truls Erik Johnsen vært viktige personer i arbeidet med artikkelen. Takk til dere! Takk også til den anonyme fagfellen for konstruktiv respons.

tru» (St.Meld Nr 7 2002-2003:5).

Barn og unge har rett til opplæring i eiga tru. Opplæring i eiga tru gir grunnlag for å utvikle og å vere trygg på eigen identitet. Trus- og livssynsopplæringa er slik ein viktig del av identitetsutviklinga for den einkilde. (...) I møte og dialog med dei som har eit anna livssyn, ei anna tru og ein annan kulturbakgrunn, er det viktig å ha innsikt i og vere medviten om eiga tru og egne kulturtradisjonar (St.Meld Nr 7 2002-2003:5).

Stortingsmeldingens begrep «opplæring i eiga tru» innebærer at kirkens trosopplæring har læring *inn* i en bestemt religion til hensikt, til forskjell fra religionsundervisningen på skolen som skal gi kunnskap *om* ulike religioner.<sup>2</sup> Religionspedagogisk virksomhet som har til hensikt å lære noen inn i en religion er et lite utforsket fors-

kningsfelt. Både nasjonalt og internasjonalt eksisterer det lite empirisk forskning på hvordan ulike religioner gjennomfører pedagogiske aktiviteter for sine medlemmer.<sup>3</sup>

I denne artikkelen vil jeg analysere trosopplæring arrangert av menigheter i Den norske kirke. Fokuset mitt vil være å drøfte hvordan trosopplæring kan legge til rette for læring inn i den kristne religion. Dette vil jeg gjøre gjennom å analysere to undervisningssituasjoner. Situasjonene er del av et datamateriale som ble etablert på bakgrunn av et etnografisk feltarbeid i to menigheter i Den norske kirke (jfr. Wolcott 2008, se også Berglund 2010:46). I første del av artikkelen vil jeg drøfte en undervisningssituasjon fra menigheten jeg har kalt *Menighet 1*. Situasjonen består av at en trosopplærer<sup>4</sup> fortalte fortellingen om Noa, og av interaksjonen som fant sted mellom trosopplæreren og barna i etterkant av fortel-

2. *Læring om ulike religion og læring inn i en religion* refererer her til to empiriske forskningsfelt, og ikke en diskusjon innenfor religionspedagogikk som forskningsdisiplin (Anker 2011:20, Afdal 2010). I *Læreplan for Religion, livssyn og etikk* (RLE) fremheves det at «[k]unnskaper om religioner og livssyn og om den funksjon disse har både som tradisjon og som aktuelle kilder til tro, moral og livstolkning, står sentralt i faget». Det lære om religioner innebærer også at undervisningen skal bidra til «rom for undring og refleksjon». Det RLE undervisningen ikke skal inneholde er «forkynnelse eller religionsutøvelse». <http://www.udir.no/klo6/RLE1-01/>. Trosopplæringen Den norske kirke arrangerer har derimot til hensikt at kirkens tro og tradisjoner møter barn og unge der de er, og gir hjelp til livstolkning og impulser til å leve ut troen i hverdagen» (Kirkerådet 2010:13). To av målsetningene er at trosopplæring skal gjøre barn og unge «kjent med Jesus som venn, frelser og Herre» og «de skal få mulighet til refleksjon og undring omkring livets store spørsmål i lys av den kristne tro (Kirkerådet 2010:16). Forskjellen mellom skolen og kirken som empiriske felt er at det ene har til hensikt at barna skal lære *om* religion, og det andre empiriske feltet har til hensikt å lære barn *inn* i en religion. Den forskningrelaterte religionspedagogiske diskusjonen om *learning about religion* og *learning from religion* er relevant, men kommer ikke til å bli direkte tematisert i artikkelen (se for eksempel Jackson 2004).
3. Det eksisterer noe forskning på religiøs utdannende virksomhet utenfor skolen, ofte betegnet som 'informal education' (Afdal 2013:45). Det er gjennomført kvantitativ forskning på konfirmasjonsundervisningen i syv europeiske land, se Schweitzer et.al (2010). Jeg vil spesielt nevne tre relevante etnografiske studier som er gjennomført i en nordisk kontekst: Sissel Østberg (1999) *Pakistani Children in Oslo. Islamic Nurture in a Secular Context*, Jenny Berglund (2010) *Teaching Islam. Islamic Religious Education in Sweden* og Nora Stene Preston (2004) *Engler i platåsko. Religøs sosialisering av koptisk-ortodokse barn i London*. Det er også utført noen etnografiske studier som berører religiøs læring i religionssamfunn av forskere som er tilknyttet University of Warwick, se blant annet Arweck og Nesbitt (2010) og Nesbitt (2009). Forskningsprosjektet LETRA ved MF har læring og kunnskapsbaner i Den norske kirke som forskningsfelt. Dette prosjektet undersøker hvordan læring skjer i en kirkelig kontekst (Mogstad 2013a, Mogstad 2013b, Holmquist og Afdal 2013, Rodriguez Nygaard og Afdal 2013). Jeg har vært tilknyttet dette forskningsprosjektet siden oktober 2011.

lingen. I den andre delen av artikkelen skal jeg drøfte en undervisningssituasjon fra menigheten jeg har kalt *Menighet 2*. Undervisningssituasjonen består av at en kantor spilte et musikkstykke på orgel, og av interaksjonen som fant sted i etterkant av musikken.<sup>5</sup> Undervisningssituasjonene er valgt fordi de er karakteristiske for hvordan hver av menighetene gjennomførte sin trosopplæring.

For å analysere hvordan undervisningssituasjonene legger til rette for læring inn i den kristne religion vil jeg drøfte tre problemstillinger: Hvordan bruker trosopplærerne medierende artefakter i undervisningssituasjonene? Hvordan interagerer trosopplærerne og barna i undervisningssituasjonene? I hvilken grad legger undervisningssituasjonene til rette for at barna kan tre frem som subjekter?

De to første spørsmålene viser at jeg har en sosio-kulturell tilnærming til å studere læring. Innenfor denne tilnærmingen betegnes læring som noe som skjer i sosiale sammenhenger, og ikke bare innenfor skole- og utdanningsinstitusjoner. Hvilken læring som finner sted i en gitt situasjon er avhengig av hvilke medierende artefakter som brukes og hvordan de brukes (Afdal 2013:43). I tillegg til at jeg kommer til å bruke grunnleggende begreper utviklet av Vygotsky, vil jeg spesielt anvende James Wertschs teori om *mediert handling* («mediated action») (Wertsch 1998). Hensikten er å vise hvordan trosopplærernes bruk av artefakter både skaper muligheter og be-

grensninger for barnas læring inn i «deres egen» religion. Årsaken til at jeg skriver «deres egen» i anførselstegn, er for å markere at mange av barna som deltar på trosopplæring har lite erfaring med den kristne religionen. Analysene av undervisningssituasjonene skjer med henblikk på å drøfte hvordan trosopplærernes bruk av artefaktene er forankret i sosio-kulturelt forankrede tradisjoner (Wertsch 1998:25). Begrunnelsen for at jeg vil undersøke interaksjonen mellom trosopplærerne og barna, er fordi strukturene som legges for deltagelse er del av læringen (jfr. Wittek 2004:17).

Den siste problemstillingen har utspring i teoretiske bidrag som pedagogen Gert Biesta har utviklet på grunnlag av impulser fra Emmanuel Levinas og Hannah Arendts filosofi (Biesta 2004, 2006, 2009, 2010a, 2010b, 2012). Biestas oppfatning er at en god utdanning bør bestå av tre dimensjoner; kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Kvalifiseringsdimensjonen innebærer at barn, unge og voksne får del i de kunnskapene, ferdighetene og forståelsene som er nødvendig for «å gjøre noe» i et gitt samfunn (Biesta 2010:19-20). Sosialiseringsdimensjonen har å gjøre med de måtene en bidrar til at «nykommere» blir en del av en bestemt sosial, kulturell og politisk «orden» (Biesta 2010:20-21). Den dimensjonen som er Biestas faglige engasjement, og som i følge ham er mest utsatt for å bli fortrengt, er subjektiveringsdimensjonen. Biestas oppfatning er at denne dimensjonen bør ivaretas innenfor enhver pedagogisk virk-

4. Av hensyn til informantenes anonymitet bruker jeg *trosopplærer* om alle voksne som har hatt ansvar for trosopplæringen jeg har observert. Det ville vært lettere å identifisere hvilke menigheter jeg har gjort feltarbeid i dersom jeg hadde betegnet dem som prest, kateket, diakon eller trosopplærer. Alle jeg har observert har minimum fire års høyere utdanning innenfor pedagogikk eller teologi.

5. Når det gjelder musikkstykket som ble spilt i *Menighet 2*, noterte jeg dessverre ikke tittelen på musikkstykket. I etterkant har jeg forsøkt å identifisere stykket gjennom å spille lydfilen for noen av Norges mest erfarne kantorer. Ingen av dem oppgir at de har hørt musikkstykket tidligere. På forespørsel fra meg beskriver Trond H.F. Kverno musikken «som en meget enkel melodi på noen få toner og et akkompagnement i diskanten med et motiv bestående av toner i sekundintervall som forflyttes nedover, og det hele gientas noen ganger» (e-post 26.04.2013).

somhet, og at enhver undervisningssituasjon bør «create openings for subjectivity to emerge – openings that always manifest themselves as interruptions of the ‘normal’ state of affairs» (Biesta 2012:588, se også Biesta 2010 og Biesta 2006). Begrunnelsen for at jeg vil undersøke om undervisningssituasjonene legger til rette for subjektiveringsdimensjonen, er at jeg vurderer dette som spesielt relevant i analyser av aktiviteter har som formål å lære noen inn i en bestemt religion. Intensjonen med trosopplæring er, til forskjell fra skolens religionsundervisning, at «barn og unge kan prøve ut sine tanker og spørsmål, og få hjelp til å tolke livet i lys av den kristne tro» (Kirkerådet 2010:9).

Det å kombinere Wertschs sosio-kulturelle læringsteori med Biestas fenomenologiske utdanningsfilosofi, er et ukonvensjonelt valg. Teoriene deres kan i flere henseende fremstå som kritikk av hverandres posisjoner. Biestas kritikk av det han omtaler som «lærifisering» («learnification») av dagens utdanningssystemer (Biesta 2004, 2009, 2010a, 2010b, 2012), kan virke uforenelig med hvordan forskere innenfor den sosio-kulturelle tradisjonen argumenter for en læringsdiskurs fremfor en undervisningsdiskurs (Afdal 2008, Lave og Wenger 1991, Wenger 1998). Likeså kan Wertsch perspektiv på læring som en kollektiv, sosial og historisk forankret prosess (Wertsch 1998, Wertsch 2007), oppfattes som en motsetning til Biestas fokus på subjektivering som en unik, uforutsigbar, eksistensiell og forstyrrende («interruptive») begivenhet (Biesta 2006, 2010, 2012).

Selv om det er markante forskjeller mellom Biesta og Wertsch, vil jeg betegne viktige anliggender hos begge to som tilstrekkelig like at en sammenstilling og samtale er fruktbar. Jeg tolker Biestas kritikk av læring og Wertsch kritikk av undervisning som uttrykk for kritikk av *samme* pedagogiske tradisjon. Biestas oppgjør

med det han betegner som «the language of learning» er ikke rettet mot den sosio-kulturelle tradisjonens forståelse av læring, men mot de delene av utdanningssystemet som vil «achieve the most secure connection between educational ‘input’ and educational ‘outcomes’» (Biesta 2012:583). Biestas motforestillinger mot utdanning som bare tar sikte på å kvalifisere og sosialisere dagens barn og unge inn i eksisterende kunnskap og fastlagte ordener (Biesta 2009, Biesta 2006, Biesta 2010, Biesta 2012, Biesta 2013), har likhetstrekk med Wertsch motforestillinger mot den dominerende klasseromsdiskursen som baserer undervisningen på testspørsmål der svarene elevene skal komme fram til er gitt på forhånd (Wertsch 1998:120-123, se også Dyshe 2008, Mercer og Littleton 2007).

Artikkelens teoriutviklende bidrag er at jeg ved å anvende både Wertch og Biesta viser hvordan teoriene deres kan komplementere hverandre, når objektet for analyse er undervisningssituasjoner som har til hensikt å lære barn inn i en bestemt religion.

#### *Materiale, metode og validitet*

Undervisningssituasjonene som blir analysert er del av et datamateriale som ble etablert i forbindelse med et feltarbeid jeg gjennomførte i løpet av 2008.<sup>6</sup> I *Menighet 1* fulgte jeg et tidsavgrenset breddetiltak som hadde varighet på to måneder, og som besto av to-timers ukentlige samlinger.<sup>7</sup> Barna som deltok gikk i 1. klasse. Trosopplæringen fant sted i kirken og ble arrangert i SFO-tiden.<sup>8</sup> Trosopplæringen i denne menigheten minner om «gammeldags søndagsskole» med flanellograf, bibelfortellinger med samtale, spørsmål og svar, bønn og bevegelsessanger» (Hegstad, Schanke og Aagedal 2008:38).

Trosopplæringen jeg observerte i *Menighet 2* besto også av ukentlige samlinger ar-

rangert i SFO-tiden. Barna som deltok gikk i 1.-3. klasse. Trosopplæringstiltaket hadde en varighet på tilsammen et år. Jeg var ukentlig tilstede de siste fem månedene.<sup>9</sup> Denne menigheten var inspirert av barneteologi,<sup>10</sup> og hadde fokus på at «trosopplæring må skje på barnas premisser, ikke de voksnes» (intervju med trosopplærer 26.06. 2008).

Min primære metode for å etablere et datamateriale var å skrive observasjonsnotater. Jeg hadde med meg en notatbok på hver observasjonsøkt, og renskrev observasjonsnotatene i etterkant. I tillegg til å gjøre observasjonsnotater, supplerte jeg med videoobservasjon mot slutten av feltarbeidet i hver av menighetene. Videomaterialet omfatter opptak fra tre samlinger i Menig-

het 1 og åtte samlinger i Menighet 2. Undervisningssituasjonene jeg analyserer i denne artikkelen er hentet fra videoobservasjonsmaterialet. Jeg brukte videoobservasjon som del av feltarbeidet for å kunne gjennomføre mer detaljerte analyser enn det observasjonsnotater muliggjør (jfr. Bae 2004). Som i klasseromsstudier av religionsundervisning i skolen, har jeg valgt å gå i dybden på enkeltepisoder, istedenfor å analysere hele videomaterialet (jfr. von der Lippe 2010: 31).<sup>11</sup>

Begrunnelsen for at jeg har valgt å analysere de to valgte undervisningssituasjonene er at er *gode eksempler* på to typer undervisningspraksis i Den norske kirkes trosopplæring (Flyvbjerg 2010). Innenfor kvalitativ forskning gjøres ikke utvalget ut

6. Feltarbeidet representerer det første fortolkningsnivået («primary interpretations»). Det at jeg bruker begrepet *datamateriale* impliserer ikke at jeg har en forståelse av at observasjon er å samle inn «rene» data som deretter blir gjort til gjenstand for analyse. Som Alvesson og Sköldberg vil jeg poengtere at fortolkning finner sted mens forskeren er i feltet, og også før forskeren er i feltet. Datamaterialet er et resultat av hva jeg skrev ned, hvilke situasjoner jeg filmet og hvilke spørsmål jeg stilte trosopplærerne (Alvesson og Sköldberg 2010:286-287). Analysene i artikkelen er sekundære fortolkninger («secondary interpretations») der jeg fortolker og utforsker de primære fortolkningene i dybden. Jeg kommer til å være eksplisitt med hensyn til hvilke teoretiske perspektiver jeg anlegger for å analysere materialet. Det hadde vært mulig å komme frem til andre analyser ved hjelp av andre teoretiske perspektiver (Alvesson og Sköldberg 2010:287).
7. Innenfor Den norske kirke differensieres det mellom to typer trosopplæringsaktiviteter: 1) Kontinuerlige tiltak som arrangeres av menighetene, ofte i samarbeid med kristne organisasjoner. For eksempel barnekor med øvelser en gang i uken. 2) Tidsavgrensede breddetiltak som rettes mot ett eller noen få årskull av gangen, og som har en klart definert begynnelse og avslutning. For eksempel dåpskole for 6-åringer, Tårnagenthelg for 8-åringer og Lys våken for 11-åringer (Plan for trosopplæring 2010). Trosopplæringstiltakene jeg observerte i Menighet 1 og i Menighet 2 var tidsavgrensede. Menighetene sendte tilbud om å delta til alle i det aktuelle årskullet.
8. Trosopplæringen jeg observerte fant sted i kirkens lokaler, og var i regi av to lokale menigheter i Den norske kirke. Tidsmessig fant trosopplæringen sted etter skoletid i den såkalte SFO-tiden. Det var en diskusjon om bruken av SFO-tiden som arena for trosopplæring da reformen var sak på Stortinget i 2003.
9. Denne formen for kortvarig feltarbeid betegner Katrine Fangen med referanse til Helena Wulff (2002) som «jo-jo-feltarbeid» (Fangen 2005:117). I slike feltarbeid har forskeren sin base der hun bor og oppsøker feltet med jevne mellomrom. Fordelen med slike feltarbeid er at det er mulig å skrive og drøfte feltarbeidet med fagfeller underveis, for deretter å vende tilbake til feltet med nye og flere perspektiver (Fangen 2005:117). Mitt feltarbeid fant sted på samme tid som jeg hadde ansvar for undervisning i religionspedagogikk for teologi-studenter. Ved flere anledninger drøftet jeg observasjoner med studenter og med kollegaer.
10. Dagny Kaul introduserte begrepet *barneteologi* i 1985, men begrepet forble relativt ukjent inntil Sturla Stålsett tok det opp innenfor rammen av trosopplæringsreformen i 2003 (Stålsett 2004). Barneteologien ble oppfattet som et alternativ til en forståelse av «barn som objekter for opplæring». I løpet av trosopplæringsreformen ble barneteologi og uttrykket «barn som religiøse subjekter» etablert språkbruk blant kirkelige ansatte (Hauglin et.al 2008, se også Johnsen 2007).

i fra utvalgskriterier som vektlegger statistisk representativitet. Som Katrine Fangen påpeker, er poenget «mer å finne et godt eksempel, enten et ekstremtilfelle som setter problemstillingene dine på spissen, eller et mer typisk tilfelle, som kanskje vil kunne finnes i tilsvarende varianter andre steder» (Fangen 2004:51). Det er i følge Bent Flyvbjerg en utbredt oppfatning at det ikke er mulig å generalisere på bakgrunn av kvalitative case studier. Dette mener han er en misforståelse som i stor grad beror på at vurderingskriterier fra kvantitativ forskning brukes for å vurdere kvalitativ forskning. I de tilfellene der hensikten med en studie er å undersøke mer grunnleggende årsaker som kan ligge til grunn for en gitt problemstilling, er det mer adekvat å velge ut noen få case med høy validitetsgrad (Flyvbjerg 2010:78). Innenfor kvalitativ forskning innebærer generaliserbarhet at de analytiske innsiktene som frembringes, er valide ut over det studerte caset. Den forskningsmessige validiten vil derfor avhenge av

«the validity claims which the researchers can place on their study, and the status these claims obtain in dialogue with other validity claims in the discourse to which the study is a contribution, both in the scientific discipline concerned and, possibly, in the public sphere» (Flyvbjerg 2010:78)

Utvalgskriteriet for å velge undervisningssituasjonen fra Menighet 1 er at den er et godt eksempel på trosopplæring som kan gjenfinnes i mange av Den norske kirkes menigheter (jfr. Fangen 2004:51, se Hauglin et.al. 2008:128-129, Fuglseth, Haakedal og

Schmidt 2012:137, Johnsen 2010). Utvalgs-kriteriet for å velge undervisningssituasjonen fra Menighet 2 er at barneteologi har vært en sentral inspirasjonskilde for trosopplæringen i mange menigheter i Den norske kirke (Kirkerådet 2008:35-40, jfr. Hauglin et.al 2008:87-89, se også Hegstad et.al 2008).<sup>12</sup>

#### *Abduktiv og kritisk analysestrategi*

Analysestrategien jeg har valgt for å analysere undervisningssituasjonen kan betegnes som *abduktiv og kritisk* (Alvesson og Skjöldberg 2009). Abduktiv forskning er en form for empirisk hermeneutikk, der forskeren bevisst går inn for å skape en dialektisk prosess mellom teori og empiri. Det er en kompleks prosess der et datamateriale tolkes i lys av bestemte teoretiske perspektiver, og der teoretiske perspektiver tolkes i lys av et bestemt datamateriale (Afdal 2010:106). Jeg kommer til å ta utgangspunkt i det empiriske datamaterialet, som innenfor induktiv forskning, men til forskjell fra induktiv forskning vil jeg anvende tidligere utviklet teoretisk kunnskap. Analysene har i det henseende likheter med deduksjon (Alvesson og Skjöldberg 2010:4, se også Berglund 2010:47). Forskjellen fra deduksjon er imidlertid at jeg ikke kjente Wertsch og Biestas teorier da jeg gjorde feltarbeidet. Jeg gikk ikke inn i feltarbeidet med «a fully coherent network of explicit propositions from which precisely formulated empirically testable statements can be deduced» (Afdal 2010:106 med sitat av Kelle 1997:4.4). Valget av teoretiske analyseredskaper har blitt gjort som en del av prosessen med å arbeide med det empiriske materialet. I tillegg til

11. Transkripsjonen av videomaterialet er i fremste rekke gjengivelse av verbalspråk (jfr. von der Lippe 2010a:174). Jeg har inkludert beskrivelser av kroppsspråk og mimikk der dette har fremstått som vesentlig for å fortolke situasjonene. Under feltarbeidet ble trosopplærere og barn informert på forhånd om at de kunne be meg skru av kameraet (Forskningsetiske retningslinjer pkt. B, §6 og § 12).

12. Analysen av undervisningssituasjonen fra Menighet 2 kommer til å være noe mindre omfattende enn analysen av undervisningssituasjonen i Menighet 1.



en abduktiv analysestrategi har jeg også et kritisk perspektiv på hvordan undervisningssituasjonene legger til rette for læring inn i den kristne religionen. Det gjør at analysene kan betegnes som *kritisk etnografi* («critical ethnography») (Alvesson og Skoldberg 2010). Ett sentralt trekk ved kritisk etnografi er at forskeren gjør det empiriske materiale til gjenstand for «close readings and careful critical-interpretive readings» (Alvesson og Skoldberg 2010: 172). Jeg vil imidlertid presisere at jeg i denne artikkelen ikke har til hensikt å foreskrive metoder eller å gi konkrete råd om hvordan trosopplæring bør utføres i menigheter i Den norske kirke (jfr. Afdal 2007:93). Hensikten med artikkelen er å frembringe konkret, kritisk analyserende kunnskap om hvordan læring inn i den kristne religion finner sted i menigheter i Den norske kirke (jfr. Flyvbjerg 2010:73, Afdal 2011:107). Gjennom dette ønsker jeg å bidra inn i den religionspedagogiske forskningsdiskursen om religiøs læring, og til at de som utfører trosopplæring får redskaper til å fortolke tattergitheter ved egen undervisningspraksis på en selvkritisk og systematisk måte (jfr. Afdal 2008a:328, Carr 2007:275 og Anker 2011:65).<sup>13</sup>

#### TEORETISKE ANALYSEREDSKAPER *Mediering og artefakter*

De mest sentrale analytiske begrepene i artikkelen er mediering, artefakter og subjektivering. Jeg vil nå gjøre rede for hvordan jeg vil bruke disse begrepene for å analysere undervisningssituasjonene.

Innenfor den sosio-kulturelle tradisjonen er Vygotskys ideer om læring og utvikling utgangspunktet for forståelsen av begrepet *mediering* (Vygotsky 1978, 1986).<sup>14</sup> Det grunnleggende ved mediering er at ingen mennesker har direkte kunnskap om verden. Virkeligheten erkjennes alltid indirekte gjennom det som ved en fellesbetegnelse betegnes som *kulturelle artefakter* og *medierende artefakter* (Daniels 2008:4, se også Paavola og Hakkarainen 2005 og Engeström 2001). Det vil si at hvordan og hvilke artefakter som brukes har betydning for hvordan mennesker erfarer sin virkelighet (Wertsch 1998:24-25).

Begrepet *artefakter* brukes på en mer utvidet måte innenfor sosio-kulturell lærings-teori enn innenfor for eksempel dagligspråket og kunstteori.<sup>15</sup> Artefakter kan defineres som «an aspect of the material world that has been modified over the history of its incorporation into goal-directed human action» (Afdal 2013 med referanse til Cole 1996:117). Det innebærer at «en gjenstand ikke er et artefakt i seg selv, men blir

13. Interessen for å bidra til at de som utfører trosopplæring skal få redskaper til å fortolke egen undervisningspraksis, har sammenheng med undervisningsoppgavene jeg har som faglærer i religionspedagogikk på profesjonsstudiet i teologi. Som undervisningsfag har religionspedagogikken som «sin oppgave å oppøve studentenes analytiske og praktiske ferdigheter med hensyn til trosopplæringen» [http://www.praktikum-pts.no/studier/studieplan/studieplanpts4semvaar2013\(2\).pdf](http://www.praktikum-pts.no/studier/studieplan/studieplanpts4semvaar2013(2).pdf).

14. En av hovedårsakene til at Vygotskij har fått stor appell i Vesten «is his analysis of the social origins of mental processes» (Wertsch og Tulviste 2005:60). Selv om Vygotskij for en stor del ikke hadde formell utdannelse innenfor psykologi, har hans perspektiver inspirert til verdensomspennende forskning på relasjoners betydning for barns utvikling. Hans tekster har blitt kjent i Vesten gjennom ulike oversettelser, men som Daniels påpeker; «The Vygotsky of the 1970s in the West was certainly not the Vygotsky of the 1920s and the 1930s in the Soviet Union» (Daniels 2005:3).

15. I Bokmålsordboka defineres artefakt på følgende måte: «*artefakt* (av lat. *arte factum* 'gjort ved håndverk, kunst') gjenstand som er laget av mennesker, kunstprodukt, til forskjell fra naturlige gjenstander» <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=artefakt&begge=+&ordbok=begge>

det når det får symbolsk mening ved å blir brukt i i målrettede menneskelige praksiser» (Afdal 2013:152). Noe av det karakteristiske for artefaktbegrepet i sosio-kulturell teori er at begrepet ikke er begrenset til fysiske objekter. Vygotsky vektla at også psykologiske redskaper, slik som språk, tellesystemer og memoreringsteknikker, kan defineres som kulturelle artefakter fordi de har sosial («artificial») opprinnelse (Daniels 2008:7, se spesielt Vygotsky 1978:19-78, Vygotsky 1981:136-137). Dette muliggjør at også språklige interaksjonsformer og forestillinger («beliefs») kan beskrives som kulturelle artefakter (Daniels 2008:10). Bruk av artefakter kan mediere den synlige virkeligheten på ulike måter, men kan også bidra til å mediere forestilte ikke-empiriske virkeligheter (Afdal 2013:153).

Med hensyn til undervisningssituasjonene, vil jeg drøfte hvordan bruken av fortellingen og musikken, men også språklige interaksjonsformer, lærer barn inn i den kristne religionen.

#### *Mediert handling*

For å analysere hvordan trosopplærerne legger til rette for læring inn i den kristne religionen vil jeg anvende James Wertsch teori om *mediert handling* («mediated action») (Wertsch 1998, se også Daniels 2008 og Afdal 2013).<sup>16</sup> En mediert handling består av aktører som handler med medierende artefakter («agent-acting-with-mediational-means») (Wertsch 1998:24). Den grunnleggende analyseenheten i artikkelen er derfor hvordan trosopplærere bruker kulturelle artefakter i interaksjon med barn i to ulike undervisningssituasjoner.

En mediert handling kan i følge Wertsch karakteriseres ved hjelp av noen grunnleggende *egenskaper* («properties»)<sup>17</sup>.

- Det vil alltid eksistere en *ureduserbar spenning* («an irreducible tension») mellom aktør og artefakt. Denne egenskapen ved mediert handling tematiserer at aktører, for eksempel trosopplærere, er aktive og kreative brukere av de artefaktene som er tilgjengelige i en gitt kulturell kontekst. Artefakter er transformativ redskaper. Gjennom å bli brukt i sosiale praksiser er deres symbolske mening i kontinuerlig endring. Det er likevel slik at artefaktene som har vært del av en praksis over tid har utviklet et symbolsk meningsinnhold som det kan ta tid å endre. I de tilfellene der en aktør vil bruke et artefakt på helt nye måter, kan det oppstå spenninger mellom aktøren og artefaktet (Wertsch 1998:25-30).
- En mediert handling utføres ofte for å oppnå *flere målsetninger* («the multiple goals of action»). Disse målene kan ifølge Wertsch komme i konflikt med hverandre. Han understreker at i de fleste tilfeller kan ikke medierte handlinger fortolkes adekvat, dersom en antar at en handling kun har et enkelt og lett identifiserbart mål. Det typiske er at flere mål er involvert, og at disse noen ganger er i konflikt med hverandre. Et viktig formål i sosio-kulturelle analyser av medierte handlinger, er å undersøke de komplekse relasjonene som eksisterer mellom ulike målsetninger (Wertsch 1998:32-34).

16. James Wertsch er en sentral teoretiker innenfor den sosiokulturelle forskningstradisjonen. Han har blant annet bidratt til å utvikle Vygotskijs begrep om mediering (Daniels 2008:7).

17. Wertsch beskriver totalt ti egenskaper som kjennetegner medierte handlinger. Det er ikke alle egenskapene som er like relevante for alle medierte handlinger. Jeg har valgt å bruke fem av egenskapene i analysen, og gir her en innledende presentasjon av disse. Min fremstilling baserer seg på Wertsch og på Geir Afdals fremstilling i *Religion i bevegelse* (2013:154-156)

- Alle kulturelle artefakter består av begrensninger og muligheter, eller såkalte *mulighetsbetingelser* («constraints and affordances»).<sup>18</sup> Det Wertsch betoner er at artefakter har et fleksibelt meningsinnhold, men at et artefakt likevel har begrensninger. Siden artefaktet har hatt en historisk funksjon gjennom å ha blitt brukt i målrettede menneskelige praksiser, kan ikke et artefakt brukes til hva som helst. Forhandlingene om hva et artefakt skal mediere kan ikke strekke seg lenger enn redskapet rekker (Wertsch 1998: 38-40, Afdal 2013:154).
- For at en mediert handling skal mediere en virkelighet, er det en forutsetning at de som bruker dem mestrer dem og har gjort dem til sine egne. Denne egenskapen betegner Wertsch som *mestring og appropriering* («mastery and appropriation»). Det er imidlertid essensielt at det å vite hvordan et kulturelt artefakt skal brukes, ikke er det samme som å ha kontroll over artefaktet. Aktøren kan aldri ha full kontroll over hva et artefakt medierer (Wertsch 1998:46-58, Afdal 2013:155).
- *Makt og autoritet* («power and authority») er alltid involvert i bruk av kulturelle artefakter. Denne egenskapen ved mediert handling dreier seg om hvem som har makt til å innføre eller begrense innføringen av artefakter, og om hvem som har definisjonsmakten over artefaktenes symbolske betydning. Et skifte av artefakter innenfor en sosial praksis kan medvirke til at maktrelasjoner endres (Wertsch 1998: 64-72 og Afdal 2013: 155).

Hensikten med å analysere hvordan trosopplærere bruker medierende artefakter er å undersøke hvordan bruken av dem legger til rette for læring inn i den kristne religion. Ulike artefakter og ulike bruk av artefakter, vil ha betydning for hvordan «deres egen» religion blir tilgjengelig for barna (jfr. Wertsch 1998:24).

### Subjektivisering

Det siste analyseredskapet er som nevnt Gert Biestas subjektiviseringsbegrep. Det jeg spesielt vil trekke frem hos Biesta er hans forståelse av *subjektivisering* som en uforutsigbar relasjonell hendelse (Johnsen 2012b). Biestas tilnærming til subjektivisering er et alternativ til psykologiske teorier og filosofiske tilnærminger som definerer «what the child, student, newcomer *must* become before giving them an opportunity to show who they are and who they will be» (Biesta 2012:587 se også Biesta 2010a: 80-81). Slike forsøk på å definere hva «a real, healthy, pure human being is», har i følge Biesta uheldige konsekvenser innenfor utdannende virksomheter. Det vil alltid være noen som aldri vil klare å leve opp til definisjonen av hva de burde være som å kvalifisere som fullt ut menneske (Biesta 2012:587). For å i møtegå alle forsøk på totalisere definisjoner av hva et barn er, og hvem det burde være på gitte tidspunkt i livet, tar Biesta tar til orde for begrepet *unikhet* («uniqueness») i sin tilnærming til subjektivisering (Biesta 2012:587). Det er imidlertid svært avgjørende for Biesta at begrepet unikhet blir forstått på en bestemt måte.

Biesta differensierer mellom to ulike måter å forstå unikhet på. Den ene er *unikhet-som-forskjellighet* («unique-as-difference») (Biesta 2012:587, Biesta 2010a:86)

18. Mulighetsbetingelser er ikke en fullgod norsk betegnelse for *affordances* og *constraints*. Betingelse skal ikke forstås som absolutte og deterministiske vilkår som må være tilstede for at noe skal være mulig. Som Afdal påpeker vil mulighetsbetingelsene i en mediert handling alltid være gjenstand for forhandling. Alle redskaper gir noen muligheter og lukker noen andre, men de gjør det ikke av seg selv. Mulighetene skapes gjennom å bli brukt innen for sosiale praksiser (jfr. Afdal 2013:154).

Denne formen lokaliserer det unike i hvordan «jeg er forskjellig fra alle andre» (Biesta 2012:587, min oversettelse). Et av problemene Biesta ser med å forstå unikhetslik, er at det kan føre til en instrumentalisering der andre brukes for å artikulere hvordan «jeg» er forskjellig fra «dem» (2012:587, min oversettelse). Biesta vil istedenfor forstå unikhetslik i relasjonelle, etiske og eksistensielle termer, som *unikhetslik-som-uersattbarhet* («unique as irreplaceability») (Biesta 2010a: 86, Biesta 2012:588). Spørsmålet blir ikke lenger «Hva gjør meg unik?», men «når har det betydning at jeg er unik, at jeg er jeg og ikke en annen?» Inspirert av Levinas svarer Biesta følgende: «... det har betydning at jeg er jeg og ikke en annen når den andre påkaller meg, og da er det opp til meg å respondere på den andres kall».<sup>19</sup>

Det som i følge Biesta gjør at subjektiveringsdimensjonen står i fare for å bli fortrengt i dagens utdannelsessystemer, er at mange baserer sine kvalitetsvurderinger på hvorvidt barn og ungdom skårer høyt på målinger som PISA, PIRLS og TIMSS (Biesta 2009:37). Slike systemer legger etter hans oppfatning så stor vekt på å løse barn og unge i retning av predefinerte svar, at mulighetene for å utforske sine egne tanker om hvem en er, og hva en skal gjøre, blir utradert («eradicated») (Biesta 2010a:14). Biesta tar til orde for *forstyringspedagogikk* («a pedagogy of interruption») (Biesta 2006:147-151, Biesta 2010, Biesta 2012). Dette er ikke en pedagogikk som har til hensikt å dekke alle dimensjonene ved utdanning. Fokuset er på subjektiveringsdimensjonen som en del av all pedagogisk virksomhet (Biesta 2010:75).

Biesta advarer mot å gjøre forstyringspedagogikk til et utdanningsmessig pro-

gram. Til forskjell fra kvalifiseringsdimensjonen og sosialiseringdimensjonen er det ikke mulig å planlegge at det *skal* finne sted subjektivering. Subjektivering er en uforutsigbar hendelse. Det en lærer kan gjøre er «to create openings for subjectivity to emerge – openings that always manifest themselves as interruptions of the ‘normal’ state of affairs» (Biesta 2012:887-588). For å åpne slike rom oppfordrer Biesta til å stille enkle men fundamentale spørsmål: Hva mener du om dette? Hvordan opplever du dette? Hvor står du i forhold til dette? (Biesta 2006:150). Dette er spørsmål som kan gi elevene mulighet til *å tre frem i verden* («coming into presence»/ «coming into the world») med sine mange unike stemmer (Biesta 2006:149, Biesta 2005:78, Winter 2011). Det å skape slike rom innebærer risiko. Risiko for at undervisningen tar en annen retning enn planlagt, og at læreren ikke får gjennomført det hun hadde tenkt. Det å la seg forstyrre («interrupt») og det å legge til rette for å la seg forstyrre («interruption») betegner Biesta som «the beautiful risk of education» (Biesta 2013, Winter 2011).

Jeg kommer til å bruke Biesta til å drøfte om trosopplærernes bruk av artefakter og interaksjonsformer skaper muligheter for subjektivering. Det innebærer at jeg har en forståelse av at læring inn i en religion innebærer at barn blir gitt mulighet til å utforske egne tanker om hvem de er, og hvem de vil være, i forhold «deres egen» religion.

## DEL 1: UNDERVISNINGSSITUASJON I MENIGHET 1

### *Empiri: Fortellingen om Noas ark*

Den første undervisningssituasjonen jeg skal analysere fant sted i menighetssalen i Menighet 1 på den femte av de totalt syv

19. Min forkortede oversettelse er basert på følgende sitat: «When does it matter that I am unique, that I am I and not somebody else?» And the answer to this question — an answer that is both simple and profound (see Levinas, 1981) — is that it matters in those situations in which I am called by the other, where the other calls for me, and where it is for me to respond to this call (which I have the freedom to do or not to do, of course)». (Biesta 2012:588)

samlingene trosopplæringen besto av. De som var tilstede var ti barn, én trosopplærer som hadde hovedansvaret, og to andre voksne som hjalp til med praktiske oppgaver. Barna satt i en sofa med et bord foran seg, og trosopplæreren satt på en stol like overfor barna. Trosopplæreren innledet undervisningssituasjonen på følgende måte:

Denne fortellingen begynner med at Gud satt oppe i himmelen og tittet ned på alt han hadde skapt, dyrene, plantene og menneskene. Og jo mer han så, jo sintere og lei seg ble han. For menneskene de fant på mye rart. De snakket stygt til hverandre, de løy til hverandre, noen slo hverandre (pause). Og det gjorde Gud lei seg. Og det gjorde Gud litt sint. Så bestemte han seg for å lete frem et menneske som bare var snill og god. Og han lette og han lette og han lette. Til slutt fant han en mann, og den mannen het Noa.

Etter dette gikk trosopplæreren over til å fortelle ved hjelp av direkte tale og bevegelser:

Noa hadde nettopp stått opp og sto utenfor huset sitt da Gud ropte på ham: «Noa!» «Noa!» (roper med mørk stemme) Og Noa han tittet opp. «Kunne det være Gud?» (ser opp, bruker hviskestemme). «Noa!» «Noa! Jeg har et oppdrag jeg vil at du skal gjøre for meg» (mørk stemme). Og så fortalte Gud Noa hva han ville at Noa skulle gjøre. Og det var at Noa skulle bygge en kjempestor båt, en ark.

Trosopplæreren fortalte deretter om hvor stor båt Noa fikk i oppdrag å lage. Barna fikk høre at Gud ba Noa samle inn to av

hvert dyr, og at Noa skulle ta med seg dyrene inn i båten fordi det skulle begynne å regne. Deretter gikk trosopplæreren over til å fortelle om byggeprosessen og innsamlingen av dyrene. Trosopplæreren involverte barna i oppgaver som å sage, spikre og tørke svette av pannen. Da båten var ferdig og dyrene skulle om bord, spurte trosopplæreren barna om å beskrive hvilke dyr som var på vei om bord. Barna svarte, og sammen med trosopplæreren lagde de dyrelyder for hvert dyr som gikk om bord. Denne delen av fortellingen ble avsluttet med at trosopplæreren fortalte at Noa tok med seg kona og sønnene sine om bord, og at det begynte å regne samme kveld.

Først begynte det bare å dryppe litt (trosopplærer og barna tapper fingrene i bordplata). Så begynte det å plaske ned (trosopplærer slår hendene i bordplata, og barna blir med). Det kom etter hvert masse vann på bakken. Arken begynte å bevege på seg. Etter hvert var det ordentlig sjø (trosopplærer beveger kroppen fra side til side, og barna gjør det samme). De kunne ikke se land noe sted.

Trosopplæreren fortalte at det sluttet å regne etter 30 dager og 30 netter,<sup>20</sup> og at Noa sendte ut duer for å undersøke om det var land i sikte noe sted. Barna fikk høre at Noa ble veldig glad da duen kom tilbake med et blad i nebbet, og de etter hvert kunne gå i land igjen:

Og da tror jeg at Noa pustet lettet ut. For det må jo ha vært litt skummelt å være inni arken med alle de dyrene. Så tente han et bål og så takket Gud for at de fikk overleve flommen.

---

20. Det kan være forvirrende for bibelkyndige lesere at trosopplæreren fortalte at det regnet i 30 dager og 30 netter. I 1. mos 7,17 står det at storflommen varte i 40 dager. Det hadde ingen betydning for fortellingen at trosopplæreren sa 30 istedenfor 40 dager.

### *Regn, storm, flom*

For å undersøke hvordan undervisningssituasjonen legger til rette for læring inn i den kristne religionen, vil jeg analysere hvordan trosopplæreren brukte fortellingen om Noa som et kulturelt artefakt.

Trosopplæreren fortalte fortellingen om Noa i stor overensstemmelse med hvordan denne fortellingen blir fremstilt i barnebibler som er mye brukt i Norge. I barnebiblene er det gjennomgående at de fleste fokuserer på Noa og de som befant seg inni arken. Barnebiblene sier lite eller ingenting om de som døde på grunn av flommen (Saxegaard 2009), og det gjorde heller ikke trosopplæreren. Den medierte handlingen trosopplæreren utførte, kan derfor beskrives som sosio-kulturelt situert i en tradisjon som langt overgår henne som enkeltperson (Wertsch 1998:24-25). Trosopplæreren fortalte videre fortellingen om Noa slik det er kulturelt forventet at hun skal gjøre det. Teologisk vurdert kan det, som Kristin Saxegaard påpeker, være problematisk å utelate enhver referanse til at alt og alle døde i flommen. Utelatelsen kan indirekte legitimere at dagens mennesker forholder seg passive til katastrofer som ikke rammer dem selv (Saxegaard 2009: 87).

Med hensyn til fortellingen om Noa som medierende artefakt, er spørsmålet først og fremst om det å utelate de døde er innenfor eller utenfor artefaktets mulighetsbetingelser (Wertsch 1998). Er de som omkom et forhandlingsbart trekk ved artefaktet, eller er det et konstituerende trekk ved artefaktet? Siden bibelteksten om Noa, som barnebiblene baser seg på, heller ikke legger avgjørende vekt på de som omkom (Saxegaard 2009), kan dette beskrives som innenfor artefaktets mulighetsbetingelser («affordances and constraints») (Wertsch 1998). Den delen som imidlertid ikke kan tas bort, uten å endre artefaktet til det ugenkjennelige, er regnet, stormen og

flommen. Dersom dette tas bort blir fortellingen ugenkjennelig. For eksempel vil jeg betegne barnebøker og Noa-leker som har fjernet enhver referanse til at fortellingen om Noa handler om en flom der nesten alt liv ble utryddet, som utenfor artefaktets mulighetsbetingelser (Wertsch 1998:39).

Trosopplæreren fortalte barna om regnet, stormen og flommen på en måte som bidro til å mediere alvoret i fortellingen. Barna ble tatt med inn i fortellingen om hvordan det regnet mer og mer gjennom å bli involvert i aktiviteter som å først tappe med fingene og deretter slå hendene mot bordplata foran seg. Under stormen sto trosopplæreren og barna og bevegde kroppene sine fra side til side. Trosopplæreren brukte fortellingen på en måte som gjorde virkeligheten fortellingen forteller om svært levende.

### *Ord i bevegelse*

Det andre jeg vil trekke frem med hensyn til trosopplærers bruk av fortellingen om Noa, er relatert til den egenskapen ved medierte handlinger som Wertsch betegner som *mestring* og *appropriering* (Wertsch 1998).

Trosopplæreren var en svært dyktig forteller. Hun hadde det Wertsch betegner som «'knowing how' to use a mediational means with facility» (Wertsch 1998:50 jfr. Ryle 1949). Mest sannsynlig har trosopplæreren gått på kurs eller utdanning i fortellingskunst. Dette redskapet har hun gjort til sitt eget, en prosess som Wertsch omtaler som *appropriering* (Wertsch 1998:53). Da trosopplæreren fortalte om Noa, var ordene hun brukte «halvveis noen andres» og «halvveis hennes egne».<sup>21</sup> Trosopplærers bruk av artefaktet var sosio-kulturelt forankret i en bestemt tradisjon, men det var en vesentlig del av den medierte handlingen at hun hadde fylt fortellingen med sin egen intensjon og aksent (Wertsch 1998:53). Trosopplærers måte å fortelle fortellingen på

gjorde at barna lyttet svært intenst. Det var en nærmest elektrisk spenning mens hun fortalte. Barna satt fremoverlent i sofaen, og virket oppslukt av fortellingen. Det så ut som at barna var sammen med trosopplæreren *inn* i fortellingen.<sup>22</sup> Trosopplæreren bruk av fortellingen om Noa, kan sammenlignes med det Bruno Latour betegner som en *transformativ*, til forskjell fra en *informativ*, bruk av språket (Latour 2005:29). Det mest sentrale ved transformativt språk er at det gjen-skaper («re-present») den virkeligheten språket beskriver (Latour 2005:31). Latours eksempel på transformativt språk er kjærlighetsspråk («love-talk»):

What happens to you, would you say, when you are thus addressed by love-talk? Very simply put: you were *far*, you are now *closer* – and lovers seem to have a treasure of private lore to account for the subtle reasons of those shifts from distance to proximity (Latour 2005:30).

Det som har betydning når ordene om kjærlighet sies, er ikke at det blir sagt noe helt nytt på helt uventede måter. Det som har betydning for om ordene om kjærlighet blir kjærlighetsærklæringer, er at det skjer en transformasjonen som manifesterer seg i den som hører, og i den som snakker. Det viktigste er ikke at det som sies er nytt, men at det som blir sagt gjenskaper det de snakker om, nemlig nærhet til hverandre (Latour 2005:29).

Slik er det også med det religiøse språket i følge Latour. Det å snakke *om* religion

(«talking of religion») og det snakke *gjennom* religion («talking from religion») er to forskjellige språkhandlinger (Latour 2005:28). Det første vil si å transportere informasjon om religion. Slike ord gjør ingenting med den som sier dem, og heller ikke noe med den som hører dem. Det å snakke gjennom religion derimot vil si, som innenfor kjærlighetsspråket, at det som blir sagt transformerer både de som hører og de som taler «to the same closeness and to the same renewed sense of presence – or else they are worse than meaningless» (Latour 2005:32). Å snakke gjennom religion vil si å sette «Ordets tradisjon» («The Word tradition») tilbake i bevegelse. Det å sette ordene i bevegelse er ikke å si noe helt nytt, men å repetere det som er sagt før på en slik måte at de gjenskaper virkeligheten de forteller om (Latour 2005:32). Religion er ikke «to reach anything beyond, but to represent the presence of that which is called in a certain technical and ritual idiom the 'Word incarnate'» (Latour 2005:35).

Min fortolkning er at trosopplæreren satt fortellingen om Noa i bevegelse da hun fortalte den. Trosopplæreren brukte språket på en måte som etablerte en nærhet og en samtidighet med fortellingen, og dette gjorde at virkeligheten fortellingen forteller om ble gjenskapt i undervisningssituasjonen. Det trosopplæreren sa var ikke nytt, mange har fortalt den samme fortellingen på lignende måter før, men i løpet av minuttene fortellingen varte ble det etablert en forestilt og ikke-empirisk sansbar verden. Trosopplæreren la rette for at bar-

21. Jeg har ikke lest Bakhtin og baserer meg på Wertch fremstilling. I følge Wertsch legger Bakhtin vekt på at språk både består av «speaking people, speech subjects' making unique, unrepeatable utterances, on the one hand, and language systems belonging to someone, on the other. In this view, 'the world in language is half someone else's. It becomes 'one's own' only when the speaker postulates it with his own intention, his accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention'» (Wertsch 1998:77 jfr. Bakhtin 1981:294).

22. Det å fortelle fortellinger så levendegjørende ville sannsynligvis blitt vurdert som en for involverende arbeidsform i en undervisningssituasjon i RLE-faget. Skulle fortellingen om Noa blitt fortalt i skolens religionsundervisning, ville en lærer trolig valgt en mer informerende arbeidsform (jfr. Andreassen 2012:113).



na kunne «oppleve» å høre Guds stemme, bygge arken, samle inn dyrene, være på sjøen i en forferdelig storm og til sist puste lettet ut fordi Gud hadde reddet dem fra flommen.

I sammenheng med spørsmålet om trosopplærers bruk av artefaktet la til rette for subjektiveringshendelser, vil jeg betegne det å sette religiøse ord i bevegelse og gjenskape den virkeligheten fortellingen forteller om, som en medierende handling med et stort forstyrrende («interruptive») potensiale. Det å se virkeligheten gjennom fortellingen om Noa kan virkelig bidra til «interruptions of the 'normal' state of affairs» (Biesta 2012:588-589). Trosopplærers bruk av artefaktet kan mediere virkeligheten på en ny måte for barna. Det å risikere dette kan forstås som at undervisningssituasjonen la til rette for det Biesta omtaler som «openings for subjectivity to emerge» (Biesta 2012:588, se også Biesta 2006:147-151 og Biesta 2010a:73-75).

*Empiri: Samtale etter  
fortellingen om Noa*

Umiddelbart etter at trosopplæreren var ferdig med å fortelle at Noa hadde tent et bål for å takke Gud, oppsto det en samtale. Samtalen ble initiert av en av jentene. Jeg vil gjengi samtalen, og deretter analysere interaksjonen mellom trosopplæreren og barna.

Jente 1: Den har jeg hørt før. Jeg har en bok om Noa.

Jente 2: Det har jeg og.

Trosopplærer: Ja, men vet dere hva Gud gjorde for noe etterpå? Da satt han regnbuen på himmelen. Og vet dere hva regnbuen skulle fortelle menneskene? (Pause, ingen av barna rekker opp hånda). Den skulle fortelle menneskene at Gud lovet at han aldri mer skulle sende en sånn flom.

Jente 3: Hva er flom?

Trosopplærer: Flom var alt det regnet

som kom. Og da blir det masse vann. Når det blir i overkant mye vann, da blir det flom. Vannet var jo over hele jorda, ikke sant. Og det lovet Gud at han ikke skulle gjøre mer. Hver gang vi ser regnbuen så...

Gutt 1: (avbryter trosopplæreren, lener seg over bordet mot trosopplæreren) Men det pøser jo!

Trosopplærer: (fortsetter den påbegynte setningen) ...så er det Gud som sier at han har lovet å ikke sende en sånn storm.

Gutt 1: (mer insisterende, kroppen lengre ut på bordet, hode hvilende i hendene) Men det pøser jo!

Trosopplærer: (ser på barnet, tar en hånd opp til hode sitt som om hun holder en paraply) Jo, men..

Gutt 1: Det pøser!

Trosopplærer: (ser ut over alle barna) Ja, og hva er det man ofte bruker når det regner? Hva bruker en ofte når det regner og en ikke har regntøy?

(Gutt 1 ser seg rundt og aker seg ned fra sofaen og under bordet, mange av de andre barna rekker opp hånda. Trosopplæreren peker på Jente 4)

Jente 4: Paraply!

Trosopplærer: Ja! Og jeg kan nemlig en sang om paraply, regn og regnbuen. Den går sånn (synger en sang om regnbuen).

Trosopplærer: Når kommer regnbuen? Ja, Jente 4?

Jente 4: Når det slutter å regne.

Trosopplærer: Ja, når regnet slutter og det kommer sol (synger sangen om regnbuen en gang til).

Trosopplærer: (ser ut over barna som begynt å bli urolige i sofaen) Nå ser jeg at dere trenger å finne på noe. Nå tenkte nemlig jeg at vi skulle lage arken av putene der oppe. Og når vi har gjort det, skal dere få lov til å kle dere ut som dyr, og jeg skal kle meg ut som



Noa. Og så skal vi leke Noas ark.  
Gutt 2: Jeg vil være gepard!

*Den klassiske lærer-elev  
samtaleten*

Hvordan interagerer trosopplærerne og barna i denne samtalen? Skapes det rom for at subjektiveringshendelser kan finne sted?

Samtalen etter fortellingen om Noa fremstår ikke som planlagt fra trosopplærers side. Den oppsto der og da fordi et av barna tok initiativ til å fortelle at hun hadde hørt fortellingen før. For å fortolke interaksjonsformen mellom trosopplæreren og barna vil jeg ta utgangspunkt i Eduardo F. Mortimer og Philip H. Scotts klassifisering av undervisningssituasjoner ved hjelp av dimensjonene *interaktiv–ikke–interaktiv* («interactive–non–interactive») og *dialogisk–autoritativ* («dialogic–authoritative») (Mortimer og Scott 2010:33–40). Den interaktive–ikke–interaktive dimensjonen representerer i hvilken grad elevene og læreren er aktivt involvert i undervisningen. Den dialogisk–autoritative dimensjonen vedrører i hvilken grad elevene har innflytelse på innholdet i og retningen på undervisningen (Mortimer og Scott 2010:33–40).

Jeg vil betegne interaksjonen mellom trosopplæreren og barna som et eksempel på en *interaktiv–autoritativ interaksjonsform* (Mortimer og Scott 2010:34). Det var mange interaktive bevegelser frem og tilbake mellom trosopplæreren og barna, men trosopplæreren lot ikke barnas kommentarer få innholdsmessig betydning for samtaleforløp. Samtalen ble målrettet styrt i retning av det planlagte programmet. Berit Bae bruker betegnelsen *et trangt interaksjonsmønster* for å betegne en slik form for

interaksjon (Bae 2004). Trange interaksjonsformer kjennetegnes i følge Bae av at læreren kontrollerer hvordan en interaksjonsprosess utvikler seg (Bae 2012: 63).<sup>23</sup> Tendensen i slike trange interaksjonsmønstre, er at barns initiativ ofte blir møtt med hensyn til det verbale innholdet, men uten at læreren er oppmerksom på barnas meta-kommunikative og non-verbale signaler. Det gjennomgående er at læreren har oppmerksomheten rettet mot å gjennomføre sin egen agenda, og at læreren stiller retoriske spørsmål som vedkommende allerede vet svaret på (Bae 2012:63–64).

I samtalen mellom trosopplæreren og barna ble barnas initiativ til å fortelle om at de har hørt fortellingen før ikke viet oppmerksomhet. Trosopplæreren ledet barna videre i det planlagte programmet gjennom såkalte *ja, men setninger* (Bae 2012:64): «Ja, men vet dere hva Gud gjorde for noe etterpå?» Gjennom dette tok trosopplæreren kontroll over hvordan interaksjonen utviklet seg videre. På spørsmålet om hva en flom er, svarte trosopplæreren ved å forholde seg til det verbale innholdet, før hun fortsatte sin forklaring vedrørende regnbuen. I møte med guttens kommentar om at det pøsregner, fortsatte trosopplæreren som om hun ikke skulle ha blitt avbrutt.

Det å fortsette som en ikke skulle ha blitt avbrutt, er en velkjent del av det kommunikative miljøet i klasserommet (Streitlien 2011:60). Det å ikke ta hensyn til guttens kommentar markerer hvordan det er forventet at gutten skal delta i samtalen (Mehan 1979:111, Steitlien 2011, se også Johnsen 2012a). Ofte er slike sanksjoner tilstrekkelig for at barn skal rette seg etter «de normative klasseromsreglene», som å rekke opp hånda og vente på tur før en sier noe

---

23. Berit Bae har gjennomført en omfattende empirisk studie av interaksjonsmønstre mellom barn og førskolelærere, og gjennom dette arbeidet utviklet begrepsparet *trange og romslige interaksjonsmønstre*. (Bae 2004). Den overordnede teoretiske referanserammen for Baes forskning er en psykologisk teori om anerkjennelse som er utviklet i familie/parterapeutisk øyemed (Bae 2004:9 jfr. Schibbye 2002).

(Wittek 2010:63, Streitlien 2011, Dysthe 2008). Det skjedde imidlertid ikke i samtalen etter fortellingen om Noa. Den samme gutten fortsatte å kommentere regnet på tross av at trosopplæreren ledet samtalen videre. Da gutten sa «Det pøssregner» for tredje gang, responderte trosopplæreren ved å innlede en såkalt *spørsmål-svar-evalueringsssekvens*, ofte omtalt som *IRE-dialog* (jfr. Mehan 1976, Wertsch 1998, se også Johnsen 2012a).

IRE-dialoger betegnes som «den klassiske lærer-elev samtalen». Forkortelsen IRE står for at læreren tar *Initiativ* og får deretter en *Respons* fra en av elevene, og deretter blir elevens svar *Evaluert*. En slik form for dialog «er et effektivt diskursivt hjelpemiddel læreren bruker for å kontrollere samtaletemaet, lede elevens tenkning og aktiviteter og bestemme graden av 'shared attention, joint activity and common knowledge'» (Streitlien 2011:60 jfr. Edwards og Mercers 1987:46). IRE-dialog er av en slik art at «de som skal lære, settes i en posisjon der de har liten grad av innflytelse på læringsaktivitetene» (Wittek 2004:64). IRE dialogen trosopplæreren innledet begynte med spørsmålet: «Ja, og hva er det man ofte bruker når det regner?». Deretter svarte et av barna «Paraply!». Til sist bekreftet trosopplæreren at svaret var riktig «Ja! Og jeg kan nemlig en sang om paraply, regn og regnbuen». I løpet av IRE-dialogen krøp gutten under bordet, og trosopplæreren fortsatte det planlagte programmet.

Den måten trosopplæreren brukte språket i samtalen var forskjellig fra første del av undervisningssituasjonen. Da hun fortalte fortellingen om Noa brukte hun et transformativt språk, som satt ordene i fortellingen i bevegelse, og medierte en virkelighet som kunne være forstyrrende («interruptive») i forhold til hvordan barn vanligvis erfarer verden. Det at barna tok initiativ til å snakke om fortellingen, kan tolkes som subjektiveringshendelser. Både

kommentarene fra de to barna som fortalte at de hadde hørt fortellingen før, spørsmålet fra hun som gjerne ville vite hva en flom var, og de gjentatte kommentarene fra han som ble opptatt av regnet utenfor, kan tolkes som begynnende subjektivering («emergent subjectivity») (Biesta 2012). I løpet av samtalen kom barna frem i verden som forskjellige subjekter, uten at trosopplæreren tok initiativ til å utforske hvilke tanker og følelser de hadde fått av å høre fortellingen om Noa. I stedet for å fokusere på barnas respons på fortellingen, drev hun undervisningssituasjonen fremover mot en sang om regnbuen og mot å kle seg ut som dyr og å bygge arken med puter.

Min tolkning er at det kunne vært betydningsfullt, spesielt for den ene gutten, dersom trosopplæreren hadde respondert med det Biesta omtaler som *sin egen unike stemme* («your own unique voice») (Biesta 2010:88). Som nevnt er ikke det unike en ontologisk størrelse, men et relasjonelt, eksistensielt og etisk anliggende hos Biesta. Det å snakke med sin unike stemme innebærer ikke å skulle si noe forskjellig fra alle andre («unique as different»), men å være unik i betydningen uerstattbar («unique as irreplacability»). Det å svare med sin unike stemme vil kunne innebære å svare på en måte om gjorde at gutten forsto at trosopplæreren hadde sett hans uro for regnet, som Latours kjærlighetsspråk.

#### *Et resultat av kulturelle tatt-for-gittheter*

Spørsmålet er *hvorfor* trosopplæreren interagerer med barna på en måte som lukket mulighetene for barnas begynnende subjektivering. For å drøfte dette vil jeg ta utgangspunkt i Wertsch differensiering mellom *eksplisitt* og *implisitt mediering* (Wertsch 2007), og et par av egenskapene som i følge ham kjennetegner en mediert handling.

En fortolkning av at trosopplæreren

brukte en interaktiv-autoritativ interaksjonsform og et trangt interaksjonsmønster, kan være fordi fortellingen om Noa er teologisk utfordrende. Det er imidlertid ikke noe som tyder på at dette var avgjørende for hvordan trosopplæreren interagerer med barna. Det er større grunn til å fortolke trosopplæreren måte å opptre i denne samtalen som et resultat av etablerte pedagogiske tradisjoner som langt overgår henne som enkeltperson (Wertsch 1998: 24). De måtene trosopplæreren drev undervisningssituasjonen i retning av det planlagte forløpet, tolker jeg som et uttrykk for at hun var «shaped by the power and authority associated with the items in the 'cultural tool kit' provided by a socio-cultural setting» (Wertsch 1998:66).

Jeg vil betegne måtene trosopplæreren kontrollerte interaksjonen som uttrykk for implisitt mediering. Til forskjell fra *eksplisitt mediering*, som i følge Wertsch si en aktørs intensjonelle bruk av medierende redskaper, innebærer *implisitt mediering* å ta over allerede eksisterende språklige interaksjonsredskaper og integrere disse i andre former for mer målrettede handlinger (Wertsch 2007:181, 185). De språklige redskapene trosopplæreren brukte i samtalen tolker jeg som et resultat av at hun var formet av kulturelle forvetninger for hvordan en lærer samtaler med barn i en undervisningssituasjon. Det vil si at trosopplæreren brukte at «Ja, men-setninger» og «IRE-dialog», og det at hun overså gutten som gjentatte ganger avbrøt henne, i større grad var et resultat av uuttalte tatt-for-githeter, enn et uttrykk for en villet og intensjonell utøvelse av makt og autoritet.

I motsetning til å bli en god forteller trengs det ikke kursing og utdanning for å reproducere en interaktiv-autoritativ interaksjonsform, eller et trangt interaksjonsmønster. Denne interaksjonsformen har en tendens til reproducere seg selv, fordi det er en slik form de fleste har lært seg å

mestre gjennom egen skolegang. Dersom det ikke blir stilt spørsmålsteget ved om dette er en velegnet form for interaksjon, vil de fleste automatisk bruke den når de er i en undervisningssituasjon (Wittek 2004: 141).

#### *Flere målsetninger*

Den andre fortolkningen av hvorfor trosopplæreren brukte en interaksjonsform som i liten grad åpnet for subjektiveringshendelser, vil jeg relatere til at medierte handlinger ofte utføres for å oppnå flere enn målsetning, og at målsetningene kan være i konflikt med hverandre (Wertsch 1998).

En av de overordnede målsetningene til trosopplærerne i denne menigheten, Menighet 1, var at barna skulle bli kjent med bibelfortellinger. Hver trosopplæringssamling inneholdt minst én fortelling fra Bibelen (Johnsen 2010). I lys av målsetningen om å gjøre barna kjent med bibelfortellinger, kan det at trosopplæreren driver situasjonen frem mot å lære barna en sang, og deretter en lek der de lager en ark av puter og kler seg ut som dyr, virke uforståelig. Det som imidlertid ikke kommer frem i empirien i denne artikkelen, er at sangen og dyreleken var viktige for den videre progresjonen i hele trosopplæringstiltaket. Sangen og leken skulle brukes som utgangspunkt for å involvere barna i en dramatisering av Noas ark i en gudstjeneste to uker frem i tid. Den medierte handlingen var ikke bare motivert fra et ønske om å gjøre barna kjent med en sentral fortelling i «deres egen» religion, den var også drevet av en målsetning om at barna skulle synge og dramatisere i en gudstjeneste.<sup>24</sup>

Som Wertsch påpeker er det sjelden at en mediert handling kun styres av en enkelt og lett identifiserbar målsetning, og at sosio-kulturelle analyser derfor bør undersøke relasjonen mellom ulike målsetninger (Wertsch 1998). Med hensyn til fortellingen

om Noa er det ikke entydig hvilke av målsetningene som hadde størst innvirkning på undervisningssituasjonen, men det er nærliggende at den interaksjonsformen trosopplæreren brukte i samtalen har sammenheng med den kommende gudstjenesten.

#### *Artefaktet viser motstand*

Det siste jeg vil drøfte med hensyn til hvordan fortellingen om Noa ble brukt i undervisningssituasjonen, er at det i medierte handlinger eksisterer en ureduserbar spenning mellom aktør og artefakt (Wertsch 1998:25). Denne spenningen er ikke å forstå som en negativ spenning, men som en egenskap ved medierte handlinger. Spenningene oppstår ifølge Wertsch fordi artefakter, som har fått sin symbolske mening gjennom å ha blitt brukt i målrettede menneskelige sosiale praksiser, kontinuerlig er i forandring fordi praksisene de inngår i forandrer seg. Den ureduserbare spenningen mellom aktør og artefakt skyldes at artefakter som er i bruk allerede har en etablert mening, men uten at artefaktenes mening og hvilken virkelighet de medierer er statisk. Det at artefaktenes mening forhandles sosialt og er i forandring, er imidlertid ikke det samme som at et artefakt kan brukes til å mediere hva som helst. Hvordan et artefakt, som fortellingen om Noa, har blitt brukt historisk, gir artefaktet mulighetsbetingelser («constraints and affordances») for hva det kan brukes til (Wertsch 1998). I tilfeller der en aktør forsøker å bruke et artefakt i stor uoverensstemmelse med hva artefaktet har blitt brukt til, kan artefaktet vise motstand. Den symbolske meningen som er utviklet gjennom langvarig bruk kan sette seg igjennom, på tross av at aktø-

rer forsøker å bruke artefaktet til å mediere noe annet.

Spenningen i undervisningssituasjonen i Menighet 1 er etter min oppfatning at fortellingen om Noa medierer at Gud sender en ødeleggende flom, og at denne fortellingen skal brukes for å kle seg ut og leke med puter. Trosopplæreren gjenskapte fortellingen på en måte som etablerte en nærhet og en samtidighet med fortellingen, og denne transformative måten å snakke gjennom fortellingen, kan ha virket forstyrrende på barna (jfr. Wardekker og Miedema 2001:30). Jeg fortolker barnas initiativ til samtale som artefaktets måte å vise motstand på. Guttens gjentatte bemerkninger gjorde at undervisningssituasjonen ble forsinket, og at trosopplærerne ikke kom så raskt til leken som de kanskje hadde planlagt. Barnas begynnende subjektivering blir en slags påminnelse om at fortellingen om Noa medierer at verden nesten går under. Dette dypt forstyrrende («interruptive») i fortellingen, gjør at den ikke lett lar seg redusere til en fortelling om «en blid Noa og noen koselige dyr» (Saxegaard 2009:87).

#### *Læring inn i en religiøs virkelighet*

Jeg vil avslutte denne delen av analysen med å oppsummere hvordan den analyserte undervisningssituasjonen la til rette for barnas læring inn i den kristne religionen.

Den første delen av undervisningssituasjonen besto av at trosopplæreren fortalte barna fortellingen om Noa. Det som gjør at undervisningssituasjonen skiller seg fra skolens religionsundervisning, er at trosopplæreren brukte språket religiøst. Til forskjell fra å snakke om fortellingen om Noa, gjenskapte («re-present») trosopplæ-

24. En av hovedtendensene i gjennomføringen av trosopplæringsreformen er at gudstjenester inngår som en integrert del av tidsavgrensede trosopplæringstiltak. I mange menigheter er det å forberede en gudstjeneste sammen med barn en sentral del av trosopplæringen. Stadig flere trosopplæringstiltak avsluttes med at barna eller ungdommene som har deltatt på trosopplæring medvirker i en gudstjeneste (Hauglin et.al 2008, Hegstad, Selbekk og Agedal 2008 og Høeg og Trysnes 2012)

rerer den religiøse virkeligheten fortellingen om Noa forteller om. Ordene ble satt i bevegelse og gav barna mulighet til å tre inn i og erfare den forestilte religiøse virkeligheten fortellingen om Noa medierer. Det å legge til rette for medierte handlinger som læring *inn* i en religiøs virkelighet, vil jeg betegne som en pedagogikk som opererer innenfor «the domain of the existential rather than the domain of essence» (Biesta 2012:589). Det å snakke gjennom en religiøs fortelling, kan skape en eksistensiell nærhet og samtidighet med virkeligheten det fortelles om.

Etter at trosopplæreren var ferdig med å fortelle om Noa, oppsto det en samtale mellom trosopplæreren og barna. Noen av barna ville fortelle at de hadde hørt fortellingen hjemme, ei jente spurte hva en flom er, og en gutt tok ordet gjentatte ganger for å rette trosopplærerens oppmerksomhet mot at det regnet utenfor. Barnas initiativ til å fortelle om sine erfaringer og tanker i forhold til fortellingen, viser at det å bruke medierende artefakter på en måte som transformerer virkeligheten, for en kort eller lengre periode, skaper åpninger for begynnende subjektivering. Interaksjonsformen trosopplæreren brukte for å respondere på barnas kommentarer og spørsmål var imidlertid ikke åpen for utforsking av hvilke tanker og følelser barna hadde fått av å høre om Noa. I stedet for å åpne for at barna kunne tre frem som subjekter, styrte trosopplæreren samtalen i retning av aktivitetene som var planlagt. Det er ikke grunnlag for å fortolke trosopplærerens interaksjonsform som et resultat av at hun ikke ønsket å åpne for subjektiveringshendelser. Den mest nærliggende fortolkningen er at trosopplærerens bruk av en interaktiv-autoritativ interaksjonsform, var et resultat av etablerte pedagogiske tradisjoner som det i liten grad har blitt satt spørsmålstegn ved.

Målsetningen i Menighet 1 var å gjøre

barna kjent med bibelfortellinger. Interaksjonsformen i etterkant av fortellingen var ikke en del av det de ønsket å lære barna inn i. Det kan imidlertid være at interaksjonsformen ble del av barnas læring inn i «deres egen» religion. Undervisningssituasjonen kan ha bidratt både til læring inn i en av de religiøse virkelighetene den kristne religionen består av, og til læring av at rommet for å utforske tanker og følelser i forhold til denne religiøse virkeligheten er begrenset.

## DEL 2: UNDERVISNINGSSITUASJON I MENIGHET 2

### *Empiri: Et ukjent musikkstykke*

I denne del av artikkelen skal jeg analysere en undervisningssituasjon fra den andre menigheten jeg har gjort feltarbeid i, *Menighet 2*. Undervisningssituasjonen jeg skal analysere besto av at en kantor spilte et musikkstykke for barna på orgel, og av en samtale mellom trosopplæreren og barna. De som var tilstede i undervisningssituasjonen var tretten barn, en trosopplærer og en kantor. Mens kantoren spilte, satt trosopplæreren og barna i en halvsirkel bak kantoren. Kantoren og musikkstykket ble introdusert ved at trosopplæreren sa følgende:

Trosopplærer: Til dere som ikke var her forrige gang. Dette er NN (navn på kantoren). Hun var her forrige gang, skal være her i dag, og skal være her neste gang. Og NN er ekspert på orgel. Orgelekspert, også kalt organist eller kantor.

Kantor: Ja, det er kantor.

Trosopplærer: Ja, kantor. Hun skal spille to stykker for oss akkurat slik som forrige gang.

Jente 1: Engelen Gabriel!

Flere barn: Ja, engelen Gabriel.

Trosopplærer: Det kan hende. Hvem vet?

Jente 2: Blir det en overraskelse?

Kantor: (legger hendene over partituret slik at barna som har gått bort til orgelet ikke skal kunne lese hva hun skal spille) Ikke les her, det er ikke lov!

Trosopplærer: Juksemake! Sett dere ned. Nå skal NN få spille, og så kan dere lytte godt og høre etter om dere hører noe. Tenk litt på hva dere hører, hva slags stemning det er i musikken. Hva slags tanker får dere når dere hører musikken og hvilke bilder får dere inne i hodene deres?

Musikkstykket varte i litt mer enn ett minutt. Mens musikken ble spilt lå barna på gulvet. Noen av dem snakket litt lavt sammen og andre så seg rundt i kirkerommet, mens de bevegde litt urolig på seg. Etter at musikkstykket var ferdig fant følgende samtale mellom trosopplæreren og barna sted:

Jente 1: Var det alt?

Trosopplærer: Ja, det var det stykket.

Jente 2: Men hvilken engel var det?

Trosopplærer: Det vet vi ikke enda.

Flere barn: Gabriel!

Jente 2: Hvordan så du det?

Trosopplærer: Hvordan hører du det da? Det er ikke sikkert at det var Gabriel selv om det står det der (peker på partituret). Men, hva hørte dere?

Jente 3: Gabriel som fløy rundt kirken.

Trosopplærer: Å ja, akkurat (bekreftende og ettertenksom stemme). Var det noen andre som hørte noe annet? Ja, Jente 3 igjen?

Jente 3: At Gabriel gikk tur i skogen.

Trosopplærer: Det hørtes som om han var ute og gikk synes du?

Jente 3: Ja, og så kom det masse dyr fordi han var flink.

Trosopplærer: Oj...Og du da Gutt 1? Hva hørte du?

Gutt 1: Do-do-dooo-bu-do-bu.

Trosopplærer: Ja, det var det du hørte.

Gutt 1: Det var det jeg hørte, ja.

Trosopplærer: Men hvilken følelse fikk du inni deg da? Hva kjente du inni deg?

Gutt 1: Jeg følte bu-bu-bu-do-do-do

Trosopplærer: Men var det noen som fikk en følelse inni seg? Var den trist eller glad eller sint?

Jente 4: Glad...

Trosopplærer: Var det du som sa glad?

Jente 5: Nei, jeg sa ikke glad.

Trosopplærer: Hvem var det som sa glad?

Jente 6: Jeg synes den var trist.

Trosopplærer: Trist, ja, akkurat. Nå skal vi høre neste stykke. Vi skal høre om vi hører noen forskjell fra forrige stykke? Lytt godt. Lukk gjerne øynene så får dere såne fine bilder i hode.

#### *Spenninger mellom aktør og artefakt*

For å undersøke hvordan denne undervisningssituasjonen legger til rette for læring inn i den kristne religionen, vil jeg analysere hvordan trosopplæreren brukte musikkstykket i samtalen med barna.

Undervisningssituasjonen ble innledet av at trosopplæreren gav barna informasjon om hva som skulle skje. Hun fortalte hvem kantoren var og at kantoren skulle spille to stykker på orgelet, slik hun også hadde gjort på forrige trosopplæringssamling. Deretter begynte flere av barna å gjette at kantoren skulle spille et stykke om Gabriel. Dette kan henge sammen med at det sto noe om Gabriel på partituret, men det kan også ha sammenheng med forrige trosopplæringssamling. På forrige samling var en av hovedaktivitetene at trosopplærerne fortalte fortellinger om engler, og at kantoren spilte musikkstykker til hver av englene. Barnas forslag om at kantoren skulle spille et stykke om Gabriel, og at spesielt ei jente så for seg Gabriel etter å ha

hørt musikken, kan tolkes som at den forrige trosopplæringssamlingen hadde gitt barna redskaper for å kombinere musikk med fortellinger. Trosopplærerne hadde bidratt til at barna fikk «knowing how» kunnskap, en fortolkningskunnskap som de mestret tilstrekkelig til å ta den i bruk da de ble stilt overfor et nytt musikkstykke (Wertsch 1998, Vygotskij 1978:86, se også Owe 2013).

Målsetningen med den medierte handlingen var imidlertid ikke lenger å bruke musikkstykket til å knytte sammen musikk og engler (Wertsch 1998). Trosopplæreren ønsket at barna skulle lytte til hvilke stemninger det var i musikken, og hvilke tanker og bilder de fikk av å høre på den. Samtalen mellom trosopplæreren og barna tyder på at det ikke var lett å innfri denne målsetningen. Etter at en av jentene (Jente 3) hadde fortalt inngående om at hun hadde sett både sett for seg Gabriel flyvende rundt i kirken og på tur i skogen, stilte trosopplæreren en av guttene et direkte spørsmål: «Og du da Gutt 1? Hva hørte du?» Gutten svarte: «Do-do-dooo-bu-do-bu.» Og etter at trosopplæreren hadde fått bekreftet at det var det han hørte, stilte hun spørsmålet en gang til, men med et enda mer direkte fokus på følelser: «Men hvilken følelse fikk du inni deg da? Hva kjente du inni deg?» Og gutten svarte: «Jeg følte bu-bu-bu-do-do-do». Deretter gikk trosopplæreren videre og henvendte seg til de andre barna: «Men var det noen som fikk en følelse inni seg? Var den trist eller glad eller sint?» Barna kom med forslag til hvilke følelser de hadde fått av å høre på musikken, men uten at det var en enighet mellom dem. Noen hadde hørt at musikken var trist, og andre at den var glad. Jeg fortolker at det var en ureduserbar spenning mellom aktør og artefakt i denne undervisningssituasjonen (Wertsch 1998). Trosopplæreren ville bruke musikken som et redskap for at barna skulle sette ord på følelser inni seg. Musikken

på sin side besto av noen få toner som ble gjentatt på ulike måter. Gutten som svarte at han hørte do-do-doo-bu-do-bo og bu-bu-do-do-do gjenga lydlig et av de sentrale temaene i musikken. Det var ikke underlig at barna ikke kom frem til enighet om hvilken følelse de hadde fått av å høre på musikken. Musikken hadde en form som gjorde at den var litt av alt, eller ingen av delene. På samme måte som at fortellingen om Noa viste motstand mot å bli redusert til en koselig fortelling om dyr, tolker jeg det slik at musikkstykket viste motstand mot å bli brukt til å mediere entydige følelser.

Det kan også diskuteres om musikkstykket som ble spilt i undervisningssituasjonen kan betegnes som et artefakt. Som jeg gjorde rede for innledningsvis, er det gjennom å ha blitt brukt i målrettede menneskelige praksiser, at fysiske gjenstander og språklige redskaper kan bli artefakter (Afdal 2013). Siden musikkstykket var ukjent er det mest nærliggende å betegne det som et *potensielt* artefakt. Tidligere sosiale praksiser hadde ikke etablert begrensninger («constraints») for hva musikkstykket skulle mediere. I motsetning til fortellingen om Noa, var det derfor mer fleksibelt hvilke virkeligheter musikkstykket kunne mediere (Wertsch 1998). Det kunne for eksempel mediere engelen Gabriel flyvende rundt i kirken og på tur i skogen, men musikkstykket var i mindre grad åpent for å bli brukt som et redskap for å mediere følelser. Musikkstykket kunne mediere en forestilt og ikke sansbar virkelighet, men det førte i mindre grad til at det ble ble gjenskapt («re-present») en virkelighet som talte eksistensielt til barna (Latour 2005, Biesta 2012).

#### *Anti-autoritativ interaksjonsform*

Samtalen etter fortellingen om Noa oppsto fordi noen av barna tok initiativ til å snakke



om fortellingen. I møte med dette initiativet brukte trosopplæreren en interaktiv-autoritativ interaksjonsform, som jeg også betegnet som et trangt interaksjonsmønster. Samtalen var interaktiv, men trosopplæreren styrte samtalen i retning av de planlagte aktivitetene, og la i liten grad til rette for at barna fikk utforske hvilke tanker og følelser de hadde fått av å høre om Noa. I analysen la jeg vekt på at det å styre samtaler på en slik måte i mindre grad var villet og intensjonell, og mer er resultat av kulturelle forventninger og uproblematiskerte pedagogiske tatt-for-githeter.

I samtalen ved orgelet fremstår trosopplærerens interaksjonsform som mer planlagt og villet. Min tolkning er at interaksjonsformen trosopplæreren brukte var del av undervisningssituasjonens *eksplisitte mediering* (Wertsch 2007). Det at trosopplæreren ikke brukte «ja, men setninger», at hun ikke tok kontroll over situasjonen ved å innlede «IRE-dialoger», og hun hørte på barna selv om de ikke alltid rakk opp hånda, tolker jeg som en intensjonell bruk av språket som medierende redskap (Wertsch 2007). Interaksjonsformen trosopplæreren brukte fremstår som et bevisst oppgjør med den autoritative interaksjonsformen som dominerer i «den klassiske lærer-elev-samtalen» (Streitlien 2010, Wittek 2004).

Dette kan lede i retning av å tolke interaksjonsformen ved orgelet som et eksempel på *interaktiv-dialogisk interaksjon* (Scott og Mortimer 2010). I følge Mortimer og Scott innebærer dialogisk interaksjon at læreren legger til rette for at elevene har mulighet til å påvirke det som skjer i undervisningen, og at elever og lærer i fellesskap og utforsker ideer gjennom å stille spørsmål, lytte og jobbe frem ulike synspunkter (Mortimer og Scott 2003:39). Min tolkning er at det ble lagt til rette for barnas påvirkning i samtalen. Barna ble gitt gode muligheter for å fortelle hva de hadde hørt i musikken. Spørsmålene trosopplæreren

stilte var ikke spørsmål hun allerede visste svaret på, men snarere eksempler på det Wertsch betegner som *autentiske spørsmål* (Wertsch 1998:120 jfr. Nystrand 1997:38). For eksempel: «Hvordan hørte du det?», «Var det noen andre som hørte noe annet?», «Hva hørte du?», «Hva kjente du inni deg?».

Den delen av dialogisk interaksjon som i mindre grad var til stede, var at trosopplæreren la til rette for en *felles* utforskning av ideer mellom seg og barna. Trosopplæreren bidro med spørsmål om hva barna følte og tenkte, men ikke med sine tanker og følelser etter å ha hørt på musikken (Eersel, Hermans og Slegers 2010:52). En nærliggende grunn til dette kan være at musikkstykket i liten grad medierte bestemte følelser. Det neste musikkstykket kantoren spilte var imidlertid lettere å identifisere som «trist» musikk. På trosopplærerens spørsmål om hvilke bilder barna fikk inni seg av dette musikkstykket svarte flere barn at de begynte å tenke på døden: «At noen hadde dødd», «At Jesus måtte henge seg på korset og så fikk ikke de andre lov til å se på», «Det var en grav. Og det var nesten sånn at Jesus døde i en grav». Barnas kommentarer ble fulgt opp på samme måte som etter det første musikkstykket. Trosopplæreren stilte konsekvent spørsmål til barna uten å bidra innholdsmessig selv: «Var det andre som tenkte på en grav eller en begravelse?» «Hva var det med musikken som gjorde at du tenkte på en grav?» «Greier du å forklare hvorfor du hørte at det var en grav?»

Trosopplærerens tilbakeholdenhet med å bidra inn i samtalen, tolker jeg som uttrykk for at hun ønsket å praktisere en annen interaksjonsform enn den autoritative (Johnsen 2008). Analysen av samtalen ved orgelet viser imidlertid at et fravær av en autoritativ interaksjonsform sammen med åpenhet for barnas tanker og følelser, ikke nødvendigvis gjør en interaksjon dialogisk. Heller enn å betegne interaksjonsformen



trosopplæreren brukte som interaktiv-dia-logisk, vil jeg betegne den som *en interaktiv-anti-autoritativ interaksjonsform*.

#### *Barnesentrert pedagogikk*

I analysen av samtalen etter fortellingen om Noa la jeg vekt på hvordan trosopplæ-  
ren var formet av kulturelle forestillinger  
om undervisning (Wertsch 1998, Wittek  
2004). Med hensyn til samtalen ved orgelet  
fortolker jeg trosopplærers interaksjons-  
form som sosio-kulturelt formet av den pe-  
dagogiske tradisjonen som Roger Säljö  
betegner som *barnesentrert pedagogikk* (Säl-  
jö 2010:59). Den barnesentrerte pedagogik-  
ken er preget av et pedagogisk ideal om at  
det beste for barns læring og utvikling, er  
at voksne intervensjoner minst mulig. Den  
voksnes viktigste funksjon er å «stimulere  
elevenes egne undersøkelser og deres egne  
antagelser» (Säljö 2010:59 jfr. Piaget 1972:  
20).

Jeg tolker for eksempel trosopplærers  
spørsmål om barna kunne forklare hvorfor  
de hørte en grav eller tenkte på begravelse,  
som et ønske om stimulere barna til å ten-  
ke og formulere egne antagelser. Spørsmå-  
let er hvordan det barnesentrerte peda-  
gogiske idealet legger til rette for læring  
inn i den kristne religionen. Chris Her-  
mans og Siebren Miedema, to nederland-  
ske religionspedagoger, har begynt å stille  
spørsmål ved antagelser om barn kan utvi-  
kle en religiøs identitet mer eller mindre  
uten bidrag fra voksne. I følge dem blir det  
innenfor barnesentrerte tilnærminger ofte  
forutsatt at barn allerede er del av en religi-  
øs forståelseshorisont (Hermans 2004:32,  
Miedema 2008:304). Dette er imidlertid et

premiss det i stadig mindre grad er grunn-  
lag for å ut ifra både i Nederland og i Norge  
(Wardekker og Miedema 2001:30). For å  
legge til rette for at barn utvikler seg som  
religiøse subjekter, er det nødvendig å gjø-  
re de religiøse tradisjonene tilgjengelige på  
nytt (Miedema 2008:304).

Læringen det ble lagt til rette for ved or-  
gelet bidro, i mindre grad enn fortellingen  
om Noa, til at en av de kristne tradisjonene  
ble tilgjengelig for barna. Musikken som  
ble brukt satt ikke i samme grad noe i beve-  
gelse mellom trosopplærerne og barna.  
Undervisningssituasjonen la til rette for at  
barna lærte at det er åpent for deres tanker  
og følelser, men de kan også ha lært at de  
ikke kan forvente at trosopplæring bidrar  
til å orientere dem i hva den kristne religi-  
onen har vært gjennom tidene.

#### *Risikabel mediering*

Til spørsmålet om barna fikk mulighet til å  
tre frem som subjekter, vil jeg tolke under-  
visningssituasjonen ved orgelet som et be-  
visst forsøk på å legge til rette for dette.  
Trosopplæreren ba barna om å lytte til mu-  
sikken og være oppmerksom på hvilke  
stemninger, tanker og bilder barna fikk inni  
hodene sine av å høre på musikken.<sup>25</sup>  
Spørsmålene trosopplæreren stilte har lik-  
hetstrekk med spørsmålene Biesta oppfor-  
drer lærere til å stille for å åpne en  
undervisningssituasjon for subjektiverings-  
hendelser. Det å stille slike enkle, men fun-  
damentale spørsmål som «hva mener du  
om dette?» «hvordan opplever du dette?» og  
«hvor står du i forhold til dette?» kan i følge  
Biesta skape rom for begynnende subjekti-  
vering (Biesta 2006). Det som i følge Biesta

---

25. Undervisningssituasjonen ved orgelet var ikke eksepsjonell. Målsetningen for trosopplæringstiltaket var som nevnt innledningsvis at barn skulle få uttrykke seg på sine egne premisser. I et av intervjuene etter feltarbeidet uttrykte en av trosopplærerne det slik: «Det er jo alltid voksne som har gitt dem de uttrykkene de kan få lov til å bruke på sine egne åndelige opplevelser av Gud og den dimensjonen. (...) Målet vårt var mer å åpne opp for undring og for mystikk. Å hele tiden være klare på hva vi står for her og hva vi repre-  
senterer, men legge få føringer, og heller åpne for samhandling og undring» (Intervju trosopplærer  
26.06.2008).

er en av faktorene som kan forhindre at det finner sted subjektiveringshendelser, er at undervisningen instrumentaliseres og effektiviseres inn mot at elevene skal reprodusere målbar kunnskap (Biesta 2010b:28). Dersom fokuset i undervisningen blir ensidig styrt av kvalifiseringsparametre, gjøres undervisningen til en risikofri sone, og i slike soner reduseres muligheten for at subjektivering kan finne sted (Biesta 2005:77).

Undervisningssituasjonen ved orgelet kan ikke beskrives som fokusert på reproduksjon av målbar kunnskap, og det var heller ingenting som pekte i retning av instrumentalisering eller effektivisering. Til forskjell fra tendensen Biesta finner i dagens utdanningsinstitusjoner, bar undervisningssituasjonen ved orgelet preg av at kvalifiseringsdimensjonen ikke var prioritert. Det var snarere subjektiveringsdimensjonen som var den prioriterte dimensjonen. Musikken ble ikke brukt for at barna skulle læres inn i en del av den kristne religionen, men for at barna skulle få anledning til å sette ord på sine tanker og følelser. Hos Biesta er det ikke en problemstilling at subjektiveringsdimensjonen kan bli for fremtredende, til det er subjektiveringsdimensjonen for utsatt for å bli utradert i de utdannende virksomhetene han bruker som referansegrunnlag.

På bakgrunn av analysen av undervisningssituasjonen ved orgelet, vil jeg reise spørsmålet om subjektiveringsdimensjonen kan bli for dominerende, og at dette kan forhindre subjektiveringshendelser fra å skje. Trosopplærers spørsmål om hva barna følte ble møtt med svar som «Do-doo-dooo-bu-do-bu». Det ble lagt til rette for at barna kunne tre frem som subjekter, men musikken fungerte i liten grad som et artefakt som frembrakte subjektiveringshendelser. Musikkstykket hadde ikke det samme potensiale, som for eksempel fortellingen om Noa, til å sette å forstyrre («interrupt») vante forståelser av virkeligheten (Biesta

2010a:90). Musikken kunne gi barna bilder av Gabriel som fløy i kirka, men den var ikke istand til å mediere en virkelighet som frembrakte en eksistensiell respons. Ved orgelet fikk det at barna skulle snakke om sine tanker og følelser en så fremtredende plass, at undervisningssituasjonen i liten grad bidro til læring inn i den kristne religionen.

Biesta vektlegger at en lærer som vil åpne for subjektivering må risikere å la seg forstyrre og legge til rette for forstyrrelser (Biesta 2012:588-589, Winter 2011). Jeg vil legge vekt på at *det* ikke er tilstrekkelig. For å åpne rom for subjektivering er det også nødvendig å risikere å bruke artefakter som kan gjenskape en religiøs virkelighet. For å legge til rette for subjektivering må artefaktene settes i bevegelse og brukes religiøst. Det ville blitt en ganske annen undervisningssituasjon dersom trosopplæreren hadde risikert å bruke et artefakt som Noas ark. Etter denne fortellingen ville spørsmålene om hva barna følte og tenkte, sannsynligvis blitt besvart med noe ganske annet enn bo-bo-bo-do-do-do.

#### *Læring inn i «deres segen» religion*

I denne artikkelen har jeg undersøkt hvordan to undervisningssituasjoner legger til rette for læring inn den kristne religion. Undervisningssituasjonene er valgt fordi de på hver sine måter er gode eksempler på hvordan trosopplæring gjennomføres i Den norske kirke. (Flyvbjerg 2010:66). På tvers av undervisningssituasjonene vil jeg oppsummere funnene fra den foregående analysen i fem punkter.

For det første: Det å bruke et medierende artefakt på måter som gjenskaper en religiøs virkelighet, muliggjør at barn begynner å se sin virkelighet gjennom artefaktet. Det å ta artefakter i bruk på en måte som åpner for at det transformative og virkelighetskonstituerende potensiale ved et

artefakt blir satt i bevegelse, gjør at barn kan oppleve å tre inn i en ikke-empirisk forestilt verden. Den som underviser kan ha en intensjon om hvilken religiøs virkelighet hun ønsker at et artefakt skal mediere, men medieringsprosessen vil ikke være underlagt hennes kontroll. Det å sette artefakter i bevegelse gjennom å bruke «Ordets tradisjon» religiøst, kan mediere andre religiøse virkeligheter enn det underviseren hadde intendert.

For det andre: Det å bruke artefakter på en transformativ måte kan skape rom for subjektiveringshendelser der barn trer frem som subjekter. Undervisningssituasjoner der det blir mediert en religiøs virkelighet på en måte som gjenskaper denne virkeligheten, kan bidra til å forstyrre («interrupt») hvordan de som deltar vanligvis erfarer virkeligheten. I undervisningssituasjoner som skaper rom for subjektiveringshendelser, er det et etisk ansvar å ta imot og å respondere på begynnende subjektivering med sin egen unike stemme. Et stramt tidskjema, målsetninger som ligger utenfor undervisningssituasjonen og autoritative undervisningsdiskurser, kan lukke de mulighetene en mediert handling har skapt for subjektiveringshendelser, og medvirke til at underviseren ikke oppdager det etiske ansvaret hun pådrar seg gjennom å sette religiøse artefakter i bevegelse.

For det tredje: Noen artefakter har gjennom å bli brukt i en historisk sammenheng fått medierende kvaliteter som nye objekter, slik som et ukjent musikkstykke, ikke besitter i samme grad. Det kan ikke forventes i en undervisningssituasjon at en ukjent gjenstand skal ha den samme transformativ virkningen, som et artefakt som har vært i bruk over lang tid. Undervisningssituasjoner som bruker ukjente objekter, og som forventer en bestemt respons på hva de medierer, kan i mindre grad forvente at barn vil tre frem som subjekter. Dersom et objekt skal bli etablert som et artefakt med

transformativ betydning, er det nødvendig at objektet blir del av den religiøse praksisen, og at barna får mulighet til å mestre og appropriere det kulturelle redskapet. Disse forutsetningene må trolig være tilstede for at en mediert handling skal mediere en religiøs virkelighet og legge til rette for subjektiveringshendelser.

For det fjerde: For å legge til rette for subjektiveringshendelser er interaksjonsformen den voksne bruker overfor barna avgjørende. Autoritative interaksjonsformer kan effektivt lukke barnas mulighet til å utforske sine tanker og følelser overfor den medierte religiøse virkeligheten. På den andre siden kan undervisere som ønsker å avstå fra en autoritativ interaksjonsform undervurdere betydningen av at de selv deltar inn i interaksjonen med egne tanker og følelser, og med kunnskaper som kan gjøre de religiøse tradisjonene tilgjengelige. For undervisningssituasjoner som har læring inn i en religion som hensikt, er det nødvendig at underviseren risikerer å bruke artefakter som kan mediere en religiøs virkelighet. For å legge til rette for subjektiveringshendelser, må barna ha noe de kan komme frem som subjekter i forhold til.

For det femte: Det å snakke om religiøse artefakter bidrar i mindre grad til læring inn i en religion, enn en transformativ bruk. Det å skape forutsetninger for å kunne lære om kristen tro som «deres egen» religion fordrer undervisningssituasjoner der religiøse virkeligheter blir gjort tilgjengelige. Den kristne religion har artefakter som medierer ulike religiøse virkeligheter, og læringen vil påvirkes av hvilke medierende artefakter som brukes, og hvordan disse brukes. Medierte handlinger som gjør kristen religion tilgjengelig, setter samtidig den religiøse virkeligheten som medieres i bevegelse. Det som læres er ikke et statisk innhold, men heller ikke et helt vilkårlig innhold. Læring av kristen religion som barnas egen religion kan være en prosess

som endrer, og som endres av, de som deltar på undervisningen.

I denne artikkelen har jeg kombinert sosio-kulturell læringsteori med et fokus på spørsmålet om hvorvidt undervisningssituasjoner skaper muligheter for subjektivering. Det å sammenholde disse teoretiske tradisjonene er spesielt relevant i analyser av undervisning der siktemålet er læring inn i en bestemt religion. Kombinasjonen av å undersøke hvordan bruken av ulike artefakter både legger til rette for læring og for subjektivering, i en diskusjon av konkrete undervisningssituasjoner, vil jeg beskrive som artikkelens bidrag inn i den religionspedagogiske forskningsdiskursen om religiøs læring.

#### LITTERATUR

- Afdal, G. 2013. *Religion som bevegelse. Læring, kunnskap og mediering*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Afdal, G. 2011 «Teologi som teoretisk og praktisk aktivitet». I: *Tidsskrift for teologi og kirke* (2) s.87-107.
- Afdal G. 2010 *Researching religious education as social practice*. Münster/NewYork/München/Berlin:Waxmann.
- Afdal, G. 2008a. «Neo-aristotellianism and the practice of theorizing religious education» s.323-333. I: H. Streib, A. Dinter og K. Söderblom (red.). *Lived religion. Conceptual, empirical and practical-theological approaches. Essays in honor of Hans-Günter Heimbrock*. Leiden/Boston:Brill.
- Afdal, G. 2008b. «Menigheten som lærende fellesskap? Sosiokulturell læringsteoris muligheter og begrensninger som perspektiv på kirkelig læring». *Prismet* 59 (4) s. 227- 245.
- Afdal, G. 2007. «Participative Research in Religious Education. An Argument of Dialectical Understanding of Theory and Practice» s. 93–107. I: C.Bakker og H. Heimbrock (red). *Researching RE Teachers. RE Teachers as Researchers*. Berlin:Waxmann.
- Alvesson, M og Sköldberg, K. 2010. *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. 2.utgave. Los Angeles/London/New Dehli/Singapore/Washington: Sage Publications.
- Anker, T. 2011. *Respect and disrespect. Social practices in a Norwegian multicultural school*. PhD-avhandling, Det teologiske menighetsfakultet.
- Andreassen, B. 2012. *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arweck, E og E. Nesbitt. 2010. *Plurality at close quarters. Mixed-faith families in the UK.I: Journal of Religion in Europe*, (3) 1 s. 155-182
- Bae, B. 2004. *Dialoger mellom førskolelærer og barn. En beskrivende og fortolkende studie*. HiO-rapport 25, Høyskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning.
- Bae, B. 2012. «Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Pattern» I: *International Journal of Early Childhood* 44 (1) s. 53-69.
- Berglund, J. 2010. *Teaching Islam. Islamic Religious Education in Sweden*. Religious Diversity and Education in Europe 17; Münster:Waxmann.
- Biesta, G. 2013. *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. 2012. «Philosophy of Education for the Public Good: Five Challenges and an Agenda». I: *Educational Philosophy and Theory* 44 (6) s.581-593.
- Biesta, G. 2010a. *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. 2010b, «Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach». I: *Educational Philosophy and Theory*, 42 (5-6) s.540-552.
- Biesta, G. 2009 «Good education in an age of measurement. On the need to recon-

- nect with the question of purpose in education». I: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (1) s.33-46.
- Biesta, G. 2006. *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder/ London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. 2005. «Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning». I: *Nordic Studies in Education* (25)1 s.70-82.
- Bokmålsordboka, <http://www.nobordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=artefakt&begge=+&ordbok=begge>
- Carr, W. «Educational research as a practical science». I: *International Journal of Research and Method in Education*, 30 (3) s.271-286.
- Daniels, H. 2008. *Vygotsky and Research*. London/ New York: Routledge..
- Det kongelege kyrkje og kulturdepartementet. (2002-2003) *Trusopplæring i ei ny tid. Om reform av dåpsopplæringa i Den norske kyrkja*. St.Meld Nr 7 (2002-2003) Oslo, regjeringa Bondevik II, Det kongelege kyrkje og kulturdepartementet.
- Dysthe, O. [1995] 2008. *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Pensum.no.Oslo:Ad notam Gyldendal.
- Fangen, K. 2004 *Deltaende observasjon* (Bergen:Fagbokforlaget).
- Fangen, K. 2005 *Deltaende observation*. Oversettelse ved H.Nordli. (Malmö:Libri ekonomi).
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. <http://www.etikk.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Flyvbjerg, B. [2001] 2010. *Making Social Science Matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again*. 12.utg Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. 2001. «Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization» I: *Journal of Education and Work* (14) 1 s.133-155.
- Eersel, S. van, C. Hermans og P. Slegers (2010) «Promoting Authoring in Interreligious Classroom Communication: Empirical Research into Dialogical Communication in Religiously Pluriform Learning Situations in Catholic Primary Schools». I: *Journal of Empirical Theology* (23):29-63
- Fuglseth, K., E Haakedal og U. Schmidt. 2012. *Lokale trusopplæringsplanar. Innhold og prosess*. Rapport 3. Oslo: KIFO-rapport.
- Hegstad, H., A. S. Schanke og O. Agedal 2008. *Når tro skal læres. Sju fortellinger om lokal trosopplæring*. Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Hermans, C. 2004. «When Theology Goes 'Practical'. From Applied to Empirical theology» s.21-52. I: C. A.M Hermans og M.E. Moore (red.) *Hermeneutics and Empirical Research in Practical Theology. The Contribution of Empirical Theology by Johannes A. Can der Ven*. Lieden/Boston:Brill.
- Hauglin, O., H. Lorentzen og S. D. Mogstad (red.) 2008. *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet. Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform* (Bergen: Fagbokforlaget).
- Holmquist, M. og G. Afdal. 2013. «Learning to become a Youth Minister». I: *Prismet* 64 (2) s.95-106.
- Høeg, I.M og I. Trysnes. 2012. *Menighetens samvirke med hjemmet. Evalueringsforskning på trosopplæringsreformen*. Rapport 1 Oslo: KIFO-notat.
- Johnsen, E.T. 2007 (red.) *Barneteologi og kirkes ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*. Nummer 14. Oslo: Det praktisk-teologiske seminars skriftserie
- Johnsen, E. T. 2008 «Barneteologi møter trosopplæring til gjensidig kritisk dia-

- log» s.10–33. I: S. Sagberg, (red.), *Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn*. Oslo: IKO-forlaget.
- Johnsen, E. T. 2010. «Jesu Lidelse, død og oppstandelse. En barneteologisk analyse av trosopplæring om påsken». I: *Prismet*, 61 (1) s.19–39.
- Johnsen, E. T. 2012a «Hvordan medierer undervisningspreget trosopplæring kristen tro og tradisjon? En Vygotskij-inspirert analyse av lærings situasjoner i Den norske kirkes trosopplæring». I: *Teologisk tidsskrift* 2 (1) s.138-166.
- Johnsen, E.T 2012b «Barn som religiøse subjekter» s.56-66. I: A.Ramsfjell og S. Sagberg (red.) *Barnekultur og gudstjenestetekultur*. Skriftserien Barn trenger håp 3. Oslo: IKO-forlaget.
- Kaul, D. 1985. «Har teologien et syn på barnet?» s.75-116. I: O.Hognestad og D. Rian (red.). *Barnet i teologi og kirke*. Trondheim:Tapir forlag
- Kirkerådet. 2010. *Gud Gir – vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke* (Oslo, Kirkerådet, Den norske kirke).
- Kirkerådet. 2008. *Når tro deles. Styringsgrupens rapport fra trosopplæringsreformens forsøks- og utviklingsfase 2003–2008* (Oslo: Kirkerådet, Den norske kirke).
- Latour, B. 2005. «'Thou Shall Not Freeze-Frame,' or, How Not to Misunderstand the Science and Religion Debate» s.27-48. I: J. D Proctor (red). *Science, Religion and the Human Experience*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J. og E. Wenger [1991] 2003. *Situert læring og andre tekster*. Oversatt av B.Nake etter *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press København:Hans Reitzers Forlag.
- Lippe, von det, M. 2009. «Hermenutic Video Analysis in Ethnographic Research» s.28-40. I: I. Avest ter et.al (red.) *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries*. Religious Diversity and Education in Europe 16. Münster:Waxman.
- Læreplan for Religion, livssyn og etikk (RLE) <http://www.udir.no/klo6/RLE1-01/>
- Mercer, N og K. Littleton. 2007. *Dialogue and the Development of Children's Thinking. Asociocultural approach*. London/ New York: Routledge.
- Mehan, H. 1979 *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Miedema, S. R. 2008. «Religious education contextualized. Culture, lived religion, life-world and identity formation»s.299-308. I: H. Streib, A. Dinter og K. Söderblom (red.). *Lived religion. Conceptual, empirical and practical-theological approaches. Essays in honor of Hans-Günter Heimbrock*. Leiden/Boston:Brill.
- Mogstad S.D 2013a. «LETRA. Et forskningsprosjekt om læring i kirken» I: *Prismet* 64 (2) s.75-78.
- Mogstad, S.D. 2013b. «Fra matavfall til NÅ-DE. Medierende handlinger i søndagsskolen» I:*Prismet* 64 (2) s.79-94.
- Mortimer, E.F og P.H. Scott 2010. *Meaning making in Secondary Science Classrooms*. Maidenhead/Philadelphia: Open University Press.
- Nesbitt, E. 2009. Research report: studying the religious socialization of Sikh and mixed-fatih youth in Britain: contexts and issues. I: *Journal of Religion in Europe* (2) 1 s. 37-57.
- Owe, A. C. 2013. «Gud som legomann? Refleksjoner om bibelfortelling i trosopplæringen». I: *Prismet* 64 (1) s.55-63.
- Paavola, S og K. Hakkarainen.2005. «The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning». I: *Science and Education* (14) s. 535-557.
- Preston, N. S. 2004 *Engler i platåsko. Religiøs*

- sosialisering av koptisk-ortodokse barn I London. Phd-avhandling, Universitetet i Oslo.
- Rodriguez Nygaard, M. og G. Afdal. 2013. «Deacons' professional practice as knowledge creation». I: *Prismet* 64 (2) s.107-122.
- Saxegaard, K. 2009. «Når Gud angreir – nesten. Gammeltestamentlige fortellinger fremstilt i norske barnebibler. I: *Prismet* 60 (2) s.77-90.
- Schweitzer, F. et.al (red.) 2010. *Confirmation Work in Europe. Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study from Seven Countries*. Gütersloher Verlagshaus:Gütersloh.
- Streitlien, Å [2002] 2011 «Nå må alle tenke litt, og så spør jeg en'. Analyse av interaksjonen i en matematikktime». I: I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*, 4. utg. Oslo: Cappelen akademisk forlag: 58–73.
- Säljö, R [2001] 2010. *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Stålsett, S.J. 2004. «Å lære seg å bli barn? Om barneteologi, dåp og trosopplæring» I: *Prismet* 55 (1):4-12
- Vygotsky, L. S. 1986 *Thought and Language*. (Cambridge, Mass MIT Press).
- Vygotsky, L. S. 1978 *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Redigert av M. Cole et.al. Cambridge, Massachusetts, London, Harvard University Press.
- Wardekker, W.L. og S. Miedema 2001. «Religious Identity Formation between Participation and Distantiation» s. 23-33 In: H. Heimbrock, C.T. Scheilke, P. Schreiner (red.) *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*. München:LIT Verlag.
- Wenger, E. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. 1998. *Mind as Action*. (New York/Oxford: Oxford University Press.
- Wertsch, J.V. 2007. «Mediation» I: H.Daniels, M. Cole, J.V. Wertsch *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge:Cambridge University Press:178-192.
- Wertsch, J.V. og P.E. Tulviste. 2005. «Vygotsky and Contemporary Developmental Psychology»s. 59-80. I: Daniels, H. (red). *An introduction to Vygotsky*. London/New York: Routledge.
- Winter, P. 2011. «Coming Into the World, Uniqueness, and the Beautiful Risk of Education.An Interview with Gert Biesta» I: *Stud. Philos Educ.* [http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-007-4017-4\\_16](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-007-4017-4_16)
- Witteck, L. *Læring i og mellom mennesker. En innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Wolcott, H. F. *Ethnography. A way of seeing*, 2.utg. Lanham/New York/Toronto/Plymouth:Alta mira press.
- Østberg, S. 1999. *Pakistani Children in Oslo. Islamic Nurture in a Secular Context*. Phd-avhandling, University of Warwick.









# GUDSTJENESTELÆRING GJENNOM DELTAKELSE

ELISABETH TVEITO JOHNSEN

## INNLEDNING<sup>1</sup>

En av de tydeligste endringene trosopplæringsreformen i Den norske kirke har bidratt til, er at det nå er forventet at barn og unge – og deres foreldre og familie – skal være en del av og delta i det ordinære gudstjenestelivet.<sup>2</sup> I rammeplanen *Gud gir – vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke* og i *Gudstjeneste for Den norske kirke* blir gudstjenesten beskrevet som «et trosfellesskap» og «et læringsfellesskap» som «byr på rike muligheter for å lære om tro gjennom å praktisere troen».<sup>3</sup> Begge disse retningsgivende dokumentene for Den norske kirke oppfordrer til «at alle tiltak i trosopplæringen skal ha tilknytning til menighetens gudstjenesteliv».<sup>4</sup>

Den norske kirkes forventninger til gudstjenesten som sted for læring, har i liten grad blitt fulgt opp av forskning. Bortsett fra oppdragsbasert evalueringsforskning har det ikke blitt undersøkt empirisk *hvordan* barn og deres foreldre deltar på gudstjenester i tilknytning til trosopplæringsreformen.<sup>5</sup> De fleste forskningsbidragene som er produsert mellom 2003 og 2013 er dominert av teologiske perspektiver.<sup>6</sup> Disse bidragene argumenterer for at barn bør anerkjennes som deltakere i gudstjenestelivet.<sup>7</sup> Noen bidrag av Heid Leganger-Krogstad og Birgitte Lerheim har referanser til sosiokulturelle læringsteorier, men bruken av teoriene er ikke veldig dyptpløyende. Begreper som «fellesskapslæring» og «menigheten som et lærende fellesskap»<sup>8</sup> har blitt etablert uten at læringsteoriene som ligger til grunn for å forstå læring som deltakelse i sosiale praksiser, har blitt brukt inngående.<sup>9</sup> Noen av bøkene som har bidratt til et paradigmeskifte innenfor pedagogisk teori om læring er *Situated Learning: Legitimate Pheripheral Participation* av Jean Lave

og Etienne Wenger (1991) og *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity* av Etienne Wenger (1998).<sup>10</sup> Leganger-Krogstad refererer til den førstnevnte boken, men bruker i liten grad kompleksiteten i de analytiske begrepene for å utdype hva det vil si å lære gjennom å delta i et praksisfellesskap.<sup>11</sup>

I dette kapittelet vil jeg argumentere for at det er behov for å kvalifisere hvordan deltakelse i gudstjenester kan føre til læring, og for at begreper som «menigheten som lærende fellesskap» trenger en læringsteoretisk fundert innholdsbestemmelse. Med utgangspunkt i et etnografisk feltarbeid i menigheter i Den norske kirke, vil jeg bruke Wengers teori for å analysere hvilken læring det legges til rette for i gudstjenester som er del av et trosopplæringstiltak.<sup>12</sup> Fra å forstå læring som kognitiv tilegnelse av et gitt kunnskapsinnhold har Lave og Wenger bidratt til at læring konseptualiseres som deltakelse i sosiale praksiser.<sup>13</sup> Hos Lave og Wenger er ikke læring en avgrenset, kognitiv og individuell aktivitet. Læring skjer ifølge dem ved at det etableres *læringsbaner* («trajectories») der «nykommere» («new-comers») gradvis beveger seg fra en posisjon i ytterkanten av en sosial praksis, og inn mot sentrum av praksisen.<sup>14</sup> Læring vil i korthet si å bli *kyndige praktikere* («knowledgeable practitioners») i et aktuelt praksisfellesskap.<sup>15</sup>

Wengers teori egner seg til å analysere hvordan læring finner sted i sosiale praksiser som er lokalt avgrenset, relativt historisk stabile, og som har et definert sentrum som forvalter spesielle ferdigheter og autoritet.<sup>16</sup> Som fenomen er gudstjenester en sosial praksis som har likhetstrekk på tvers av ulike kontekster, men som likevel har en tydelig lokal avgrensning i form av lokalmenigheter. Gudstjenester blir gjennomført på mange ulike måter, men de liturgiske leddene i en gudstjeneste følger som regel en bestemt struktur, ofte omtalt som gudstjenestens *ordo*.<sup>17</sup> Det ville ikke vært like adekvat å bruke Wenger dersom objektet for analysen hadde vært en praksis med en lavere grad av stabilitet og organisering. Det finnes eksempler på religiøse sosiale praksiser som ikke har et like definert sentrum. Der ville det ikke være like relevant å operere med Wengers begrep om læring som en bevegelse fra en periferi til et sentrum.<sup>18</sup>

Min begrunnelse for å velge Wengers analyseapparat er at hans begreper gir meg anledning til å utforske i hvilken grad, og på hvilke måter, menigheter legger til rette for at personer som ikke har utstrakt erfaring med gudstjenester, læres inn i en eksisterende praksis. Det analytiske arbeidet jeg gjør, motiveres av at jeg vil undersøke i hvilken grad barna, som jeg ved noen anledninger kommer til å betegne som *trosopplæringsbarna*, kan bli kyndige praktikere ved å delta i gudstjenester, og av en interesse for å undersøke hvilke læringsbaner gudstjenester etablerer for barns foreldre og øvrige pårørende. Problemstillingene jeg vil nærme

meg gudstjenestene med i første del av analysen er: Hvilke læringsbaner etableres i gudstjenestene? Hvilke former for deltakelse involveres barna i? Og hvilke læringsmuligheter legger gudstjenestene til rette for? Etter at jeg har gjennomført en langsgående analyse av en av gudstjenestene jeg har observert i lys av disse spørsmålene, vil jeg utdype analysen ved å drøfte hvilke prosedyrer menigheten har for barnas deltakelse, hvordan gudstjenestens mening blir gjort tilgjengelig, og til sist, hvordan gudstjenesten står i relasjon til andre tangerende praksisfellesskap. Den siste delen av analysen kommer ikke til å være like omfattende. I denne delen vil jeg spesielt drøfte hvilke posisjoner og læringsbaner gudstjenestene legger til rette for barnas foreldre og familie. Avslutningsvis vil jeg oppsummere funnene jeg ser av å bruke Wengers analyseapparatet for å analysere læring i gudstjenester.

#### MATERIALE, VALIDITET OG ANALYSESTRATEGI

Det empiriske datamaterialet som vil bli analysert i denne artikkelen, ble etablert i 2008 da jeg gjennomførte feltarbeid i to menigheter i Den norske kirke. Begge menighetene arrangerer såkalte *tidsavgrensede bredde tiltak*, som vil si trosopplæring som rettes mot noen få årskull, og som har en klart definert begynnelse og avslutning.<sup>19</sup> Trosopplæringen jeg observerte i Menighet 1, hadde karakter av å være dåpsskole for barn i første klasse.<sup>20</sup> Trosopplæringstiltaket besto av syv to timers samlinger og en avsluttende gudstjeneste. Trosopplæringen jeg observerte i Menighet 2 hadde en varighet på nærmere ett år, og var organisert på tilsvarende måte med ukentlige samlinger og en avsluttende gudstjeneste.<sup>21</sup> Jeg vil i noen grad trekke inn materiale fra de foregående trosopplæringssamlingene, men det empiriske materialet vil først og fremst bestå av observasjoner fra gudstjenestene som avsluttet hvert av trosopplæringstiltakene i de respektive menighetene.

Det utvalgte datamaterialet består av to gudstjenester som innbyrdes er svært ulike.<sup>22</sup> Gudstjenesten i Menighet 1 fant sted en søndag kl. 11.00 og fulgte i hovedsak ordningen for familiegudstjenester.<sup>23</sup> De ti barna som hadde deltatt i den forutgående trosopplæringen, var til stede sammen med foreldre, søsken og andre. I tillegg til dette ble fire barn døpt, og tre konfirmanter hadde ministrant-tjeneste i gudstjenesten. Anslagsvis var tre hundre mennesker på gudstjenesten. Gudstjenesten i Menighet 2 fant sted en ukedag kl. 17.00 og var organisert som en vandring mellom ulike stasjoner i kirkerommet. De som var til stede på gudstjenesten, var tolv av barna som hadde deltatt i trosopplæringen samt fire trosopplærere, en forrettende prest, noen andre kirkelig ansatte, frivillige i menigheten og en del foreldre og søsken. Omtrent femti personer var på gudstjenesten.

Begrunnelsen for at jeg har valgt å analysere disse to gudstjenestene, er at de på hver sin måte er *gode eksempler* på to typer gudstjenester.<sup>24</sup> Innenfor kvalitativ forskning etableres ikke utvalget ut fra kriterier som vektlegger statistisk representativitet. Som sosiologen Katrine Fangen påpeker, er poenget «mer å finne et godt eksempel, enten et ekstremtilfelle som setter problemstillingene dine på spissen, eller et mer typisk tilfelle, som kanskje vil kunne finnes i tilsvarende varianter andre steder».<sup>25</sup> Ifølge statsviteren Bent Flyvbjerg er det en utbredt oppfatning at det ikke er mulig å generalisere på bakgrunn av slike kvalitative casestudier. Dette mener han er en misforståelse som i stor grad beror på at vurderingskriterier fra kvantitativ forskning brukes for å vurdere kvalitativ forskning. I de tilfellene der hensikten med en studie er å undersøke mer grunnleggende årsaker som kan ligge til grunn for en gitt problemstilling, er det mer adekvat å velge ut noen få case med høy validitetsgrad.<sup>26</sup> Innenfor kvalitativ forskning innebærer generaliserbarhet at de analytiske innsiktene som frembringes, er valide ut over det studerte caset. Den forskningsmessige validiten vil derfor avhenge av

*the validity claims which the researchers can place on their study, and the status these claims obtain in dialogue with other validity claims in the discourse to which the study is a contribution, both in the scientific discipline concerned and, possibly, in the public sphere.*<sup>27</sup>

Den første gudstjenesten (Menighet 1) vil jeg betegne som *et typisk tilfelle* av familiegudstjeneste som kan gjenfinnes i mange menigheter i Den norske kirke. For dem som har gått en del til gudstjeneste mellom 1980 og 2010, vil den føye seg inn i hva som er forventet ved slike gudstjenester.<sup>28</sup> Det er forskningsmessig interessant å gå i dybden på gudstjenesten i Menighet 1 fordi det analytiske arbeidet kan frembringe teoretiske perspektiver med en høy grad av valid generaliserbarhet for denne typen gudstjenester. Gudstjenesten i Menighet 2 er av forskningsmessig interesse fordi det ser ut til at vandringer inngår i stadig flere gudstjenester, og spesielt i gudstjenester som arrangeres i forbindelse med ulike trosopplæringstiltak.<sup>29</sup> I motsetning til gudstjenesten i Menighet 1 kan gudstjenesten i Menighet 2 beskrives som et *ekstremtilfelle* som setter problemstillinger knyttet til å inkludere vandringer i gudstjenester, på spissen. Validiteten av de analytiske innsiktene vil både vise seg i dialog med pedagogisk forskning på læring i formelle og uformelle settinger, og i dialog med teologisk og religionsvitenskapelig forskning på religiøse praksiser. Validiteten vil også kunne bli styrket dersom analysene frembringer konkret kontekstspesifikk kunnskap som for eksempel lærere og kirkelig ansatte

kan bruke, for å reflektere systematisk og selvkritisk over hvordan de legger til rette for læringssituasjoner både i og utenfor religiøse settinger.<sup>30</sup>

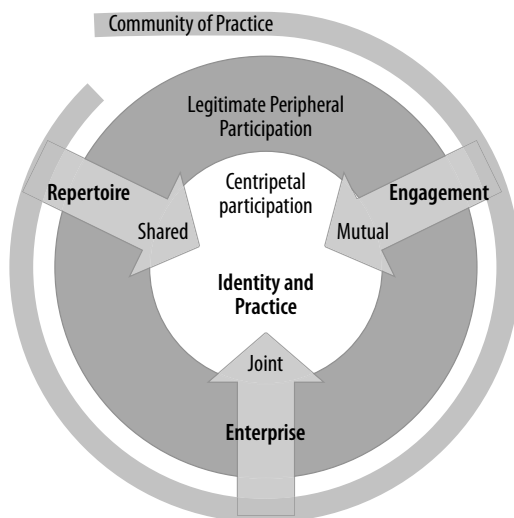
Analysestrategien jeg vil anvende har tre nivåer. Det første nivået («primary interpretations») består av narrative beskrivelser av hva som fant sted på de observerte gudstjenestene.<sup>31</sup> I beskrivelsene bruker jeg et kirkelig og teologisk språk. Jeg synliggjør med dette at jeg er en «insider» som studerer en kultur jeg kjenner fra før.<sup>32</sup> På det andre nivået («secondary-level interpretations») bruker jeg Wengers analytiske redskaper for å fortolke gudstjenestene.<sup>33</sup> Det ville vært mulig å bruke andre teorier, men jeg har valgt Wenger fordi jeg er interessert i å utforske gudstjenestene fra et læringsperspektiv. Det tredje og avsluttende nivået i analysen er kritisk fortolkende («critical interpretations»).<sup>34</sup> Analysen bidrar til å kvalifisere hvilke former for deltakelse som kan føre til gudstjenestelæring, og gi en læringsteoretisk begrunnelse for at begrepet «menigheter som lærende fellesskap» bør ha en kompleks innholdsbestemmelse.

## TEORETISKE ANALYSEBEGREPER

### Praksisfellesskap

Jeg kommer til å introdusere teoretiske begreper på flere steder i denne artikkelen. De første begrepene jeg gjør rede for, vil bli anvendt på analysenivå to i den langsgående analysen av hvilke former for deltakelse gudstjenesten i Menighet 1 involverer barna i, og hvilke læringsbaner disse deltakerformene etablerer. Som nevnt er begrepet *praksisfellesskap* («communities of practice») et sentralt begrep i Wengers teori, og det vil det også være i analysene jeg vil gjennomføre. Innad i et praksisfellesskap vil det alltid være *sentrale deltakere* og *perifere deltakere* (se fig. s. 156 etter Wenger 1998:73). Den største forskjellen mellom de to gruppene deltakere er at de førstnevnte har tettere relasjoner til hverandre, har mer ansvar innenfor praksisen og knytter mer identitet til den sosiale praksisen som konstituerer praksisfellesskapet. De perifere deltakerne kan enten være nykommere uten mye tidligere erfaring med praksisen, eller det kan være deltakere som over tid har en perifer plassering i praksisfellesskapet. De sistnevnte perifere deltakerne er en legitim del av praksisfellesskapet, men av ulike grunner tar de ikke del i det på samme måte som de sentrale deltakerne.<sup>35</sup>

Det som er felles for de sentrale deltakerne er at de deler tre kjennetegn. Det første kjennetegnet er at det eksisterer et *gjensidig engasjement* («mutual engagement») mellom de sentrale deltakerne som inngår i praksisfellesskapet.<sup>36</sup> Praksis er ikke å forstå som en abstrakt størrelse. Et praksisfellesskap konstitueres ved at det



eksisterer konkrete oppgaver som deltakerne forhandler seg imellom om hvordan de skal løse.<sup>37</sup> Det er imidlertid ikke påkrevd at praksisfellesskap er konfliktfrie og homogene.<sup>38</sup> Relasjonene innad i et praksisfellesskap kan være en blanding av makt og avhengighet, glede og smerte, ekspertise og hjelpeløshet, allianser og konkurranse.<sup>39</sup> Relatert til gudstjenestepraksisen i lokale menigheter kan for eksempel ansatte og frivillige ha et gjensidig engasjement for gudstjenesten, uten at de er enige om hvordan deres lokale gudstjenester bør gjennomføres.

Det andre kjennetegnet ved sentrale deltakere i et praksisfellesskap er at de forhandler seg imellom om hvordan de skal løse *en felles oppgave* («joint enterprise»)<sup>40</sup> I mange praksisfellesskap er det slik at oppgaven som skal løses, er påvirket av forhold som praksisfellesskapet ikke har kontroll over. Like fullt er det deres oppgave å finne ut hvordan de skal løse den.<sup>41</sup> Relatert til kirkelig praksis kan trosopplæringsreformens fokus på gudstjenester være en oppgave lokale menigheter ikke har kontroll over, men som de må finne ut hvordan de skal løse. I Menighet 1 har de for eksempel valgt å løse oppgaven ved å øke antall familiegudstjenester, mens de i Menighet 2 har løst oppgaven ved å arrangere gudstjenester på ettermiddagstid spesielt for de barna som har deltatt på trosopplæringen.

Det tredje kjennetegnet er at det eksisterer *et delt repertoar* («shared repertoire») mellom de sentrale deltakerne i praksisfellesskapet.<sup>42</sup> Over tid utvikler et



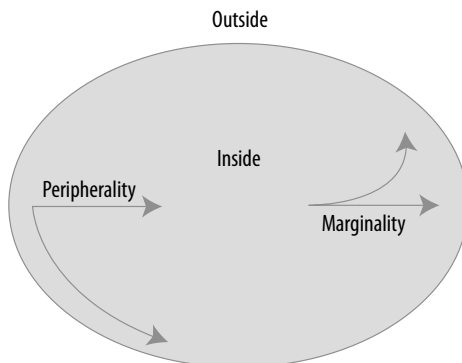
praksisfellesskap et repertoar som de benytter for å løse oppgaven de deler. Et slikt repertoar betegnes av Wenger som *reifisering*, og det kan bestå av rutiner, ord, redskaper, måter å gjøre ting på, historier, gester, symboler, genre og handlinger.<sup>43</sup> For eksempel består en del av det delte repertoaret i Menighet 1 av at barn deltar på gudstjenester gjennom å vise frem noe de har øvd på i den forutgående trosopplæringen.

Ifølge Lave og Wenger trenger ikke sentral deltakelse i et praksisfellesskap å innebære samtidig fysisk tilstedeværelse av en veldefinert identifiserbar gruppe med sosialt synlige grenser. Sentral deltakelse i et praksisfellesskap kan defineres som «en gruppe relationer mellom personer, virksomhet og verden, over tid og i relation til andre tangerende og overlappende praksisfellesskaper».<sup>44</sup> Relatert til det gudstjenestelige praksisfellesskapet vil jeg operasjonalisere sentral deltakelse til å betegne kirkelig ansatte og frivillige som har ansvar for gjennomføring av gudstjenester. Hvem som til enhver tid inngår som de sentrale deltakerne i det gudstjenestelige praksisfellesskapet vil variere, og innad i en menighet er dette sjelden en helt identifiserbar gruppe med klare sosiale grenser.

### Læring gjennom deltakelse

Lave og Wenger har utviklet begrepet *legitim perifer deltakelse* for å beskrive hvordan «nykommere» kan læres inn i et eksisterende praksisfellesskap. Det å bli en *legitim perifer deltaker* innebærer å lære en sosial praksis gjennom å bli innlemmet i oppgaver som er konstituerende for praksisfellesskapet.<sup>45</sup> For at deltakelse skal bidra til læring, er det nødvendig at nykommere plasseres som potensielle sentrale deltakere i praksisfellesskapet.<sup>46</sup> Relatert til religiøs læring i en kirkelig kontekst påpeker Afdal, med henvisning til Lave og Wenger, at «[l]æring dreier seg om hvordan ulike deltakere innlemmes i det som er menighetens konstituerende aktiviteter, og om disse er lærende virksomheter for alle deltakerne».<sup>47</sup> Med hensyn til gudstjenestelæring vil jeg operasjonalisere legitim perifer deltakelse i forhold til hvilke oppgaver som er konstituerende i gudstjenestepraksisen i Den norske kirke.<sup>48</sup>

Legitim perifer deltakelse innebærer deltakelse i konstituerende oppgaver, men det er også et element av *ikke-deltakelse* («non-participation») i legitim perifer deltakelse. Deltakelsen skal både være legitim og perifer. Hos Wenger vil det si deltakelse der det er lagt til rette for å redusere risikoen ved å utføre oppgaver som er konstituerende for praksisfellesskapet. Legitime perifere deltakere deltar, til forskjell fra sentrale deltakerne, på måter som innebærer at de ikke har ansvar for å løse den felles oppgaven praksisfellesskapet deler. Det perifere aspektet kan for



eksempel bestå i å gjøre oppgaver sammen med sentrale deltakere.<sup>49</sup> Wenger påpeker imidlertid at deltakelselementet må dominere fremfor ikke-deltakelsen.<sup>50</sup> Deltakelse som domineres av ikke-deltakelse i praksisfellesskapets konstituerende oppgaver, betegner Wenger som *marginal deltakelse* («marginality».<sup>51</sup> I motsetning til legitim perifer deltakelse forhindrer marginal deltakelse nykommere fra å bli sentrale deltakere i praksisfellesskapet. Wenger fremholder at legitim perifer deltakelse og marginal deltakelse må holdes analytisk atskilt fordi de etablerer *læringsbaner* («trajectories») som peker i ulike retninger (se fig. ovenfor etter Wenger 1998:167). Legitim perifer deltakelse legger til rette for *indre læringsbaner* («inbound trajectories») som peker inn mot å bli en sentral deltaker i praksisfellesskapet, mens marginal deltakelse legger til rette for læringsbaner som plasserer nykommere stabilt i *perifere læringsbaner* («peripheral trajectories») eller *ytre læringsbaner* («outbound trajectories») som peker ut av praksisfellesskapet.<sup>52</sup>

Hos Wenger refererer læringsbaner til prosesser som går over tid, mens jeg kommer til å drøfte hvilke læringsbaner som etableres innad i to gudstjenester. Det er imidlertid mulig at læringsbanene jeg finner i gudstjenestene er *paradigmatiske*. Paradigmatiske case vil si case som har en metaforisk og prototypisk karakter.<sup>53</sup> Både forskning og dialog med praksisfeltet vil kunne bekrefte og avkrefte hvorvidt læringsbanene jeg finner innad i gudstjenestene, er paradigmatiske for gudstjenestelæring i Den norske kirke. Siden gudstjenester skal inngå i alle trosopplæringstiltak, er det hypotetisk mulig at læringsbanene jeg finner i de enkeltstående gudstjenestene, kan gjenta seg over tid og etablere læringsbaner i Wengers betydning av begrepet.

## LÆRING I EN GUDSTJENESTE

## Læringsbaner med ulike retning

Jeg vil innlede analysen med en langsgående analyse av en gudstjeneste fra begynnelse til slutt. Gudstjenesten jeg vil gå inn i, er fra Menighet 1, og var som allerede nevnt en familiegudstjeneste med dåp der både konfirmanter og trosopplæringsbarn deltok med spesielle oppgaver. Spørsmålet jeg vil nærme meg gudstjenesten med, er hvilke læringsbaner gudstjenesten legger til rette for. Dette vil jeg undersøke gjennom å se på hvilke former for deltakelse barna involveres i, og i hvilken grad deltakelsen muliggjør læring inn i gudstjenesten som sosial praksis.

Det første som skjedde var at alle som skulle ha oppgaver i gudstjenesten, gikk inn i prosesjon. Prosesjonen besto av en frivillig som bar prosesjonskorset, tre konfirmanter som bar blomster og alterlys, dåpsbarna med foreldre, trosopplæringsbarna sammen med tre trosopplærere og til sist den forrettende presten.

Prosesjoner har etter hvert blitt en del av gudstjenestepraksisen i Den norske kirke.<sup>54</sup> Det at trosopplæringsbarna går sammen med presten, trosopplærerne, konfirmantene og dåpsfølgene, plasserer dem sammen med andre deltakere i praksisfellesskapet. Det å gå inn i kirkerommet sammen med andre som skal ha oppgaver i gudstjenesten, er en form for deltakelse som er «structured to open the practice to newcomers».<sup>55</sup> Deltakelsen bidrar til å gi barna legitimitet som deltakere uten at de involveres i en oppgave som har stor risiko knyttet til seg.<sup>56</sup> Jeg er av den oppfatning at prosesjonen legger til rette for det Wenger betegner som en «indre» læringsbane. I slike læringsbaner tar nykommere del i praksisfellesskapet på en måte som plasserer dem som potensielle sentrale deltakere i praksisfellesskapet. «Their identities are invested in their future participation, even though their present participation may be peripheral.»<sup>57</sup>

Da prosesjonen nådde frem til koret, delte den seg i tre. Dåpsfamiliene gikk og satte seg på de første benkene, konfirmantene og presten gikk frem til alteret og trosopplæringsbarna ble stilt opp på en rekke i koret. Etter dette begynte menigheten å synge salmen «Kom la oss samles ved Guds bord» (101 i S97). Under salmens første vers plasserte konfirmantene lys og blomster på alteret, og under salmens andre vers holdt konfirmantene og presten hverandre i hendene mens de gikk rundt alteret. Mens dette pågikk, sto trosopplæringsbarna i koret med ansiktene vendt mot menigheten. De kunne ikke se det som foregikk ved alteret, og det så ikke ut som om de kunne salmen som ble sunget.

Plasseringen av barna i koret mens det foregikk pådekking av alteret, var med på å svekke posisjonen de hadde i prosesjonen som deltakere innenfor praksisfellesskapet. Det å bli stilt på rekke i koret uten å kunne salmen, samtidig som det

fant sted en liturgisk handling, peker i retning av å plassere barna i en marginal deltakerrolle. I motsetning til under prosesjonen er det ikke-deltakelse som dominerer når barna blir stående i koret. Forskjellen mellom å gå inn i prosesjon og å stå i koret kan illustrere Wengers understrekning av at grensene mellom legitim perifer deltakelse og marginal deltakelse kan være subtil, men at de analytisk må holdes fra hverandre fordi de kan produsere kvalitativt forskjellige erfaringer og identiteter.<sup>58</sup>

Etter salmen og pådekkingen sang trosopplæringsbarna to sanger de hadde øvd på under den forutgående trosopplæringen. Den første sangen var en velkomstsang uten et spesifikt kristent innhold, og den andre var en livlig gospelpreget kristen barnesang. Da trosopplæringsbarna var ferdige med å synge, gikk de på rekke ned til plassene sine på de fremste benkene. Mens barna var på vei ned, begynte noen å klappe. Applausen var først noe prøvende og tiltok gradvis i styrke.

Den formen for deltakelse som trosopplæringsbarna ble involvert i gjennom å synge de to sangene, gjorde dem langt mer synlige enn de hadde vært så langt i gudstjenesten. Synlighet og aktiv deltakelse er imidlertid ikke synonymt med å være posisjonert i en praksis som en legitim perifer deltaker. Relatert til spørsmålet om en deltakelse legger til rette for å kunne bli en mer «kyndig praktiker» i gudstjenester, er det mer avgjørende at oppgavene befinner seg innenfor praksisfellesskapets delte repertoar, enn at oppgavene bidrar til synlighet.

Min tolkning er at sangene kunne bidratt til å plassere trosopplæringsbarna tilbake i læringsbanen som ble påbegynt under prosesjonen. Sangene kunne fungert som en fortsettelse av inngangssalmen eller som en del av neste liturgiske handling. Dersom de sentrale deltakerne i praksisfellesskapet hadde lagt til rette for å innlemme sangene i det liturgiske forløpet, kunne dette bidratt til å posisjonere barna som legitime perifere deltakere i denne delen av gudstjenesten.<sup>59</sup>

Det som bidro til å hindre sangene fra å få en slik legitim funksjon i gudstjenesten, var hvordan de ble fremført, mer enn hvilke sanger de fremførte. Oppstillingen i koret, og fokuset på at de skulle gå på rekke ned til plassene sine etter at de var ferdige, var med på å gi deltakelsen en forestillings- eller opptredens-karakter. Tradisjonelt peker opptredener mer ut av enn inn i det gudstjenestelige praksisfellesskapets delte repertoar. I motsetning til konfirmantene som gjorde en oppgave i gjennomføringen av gudstjenesten, fremsto trosopplæringsbarnas sanger mer som en hendelse i periferien av gudstjenesten. Forskjellen mellom hvilken form for deltakelse konfirmantene og trosopplæringsbarna ble involvert i, kom også til syne gjennom at det kun var trosopplæringsbarna som ble klappet for.<sup>60</sup> Pådekkingen av alteret var en så integrert del av gudstjenesten at ingen tok

initiativ til å gi konfirmantene applaus. På tross av at trosopplæringsbarna var synlige og aktive, plasserte fremføringen av sangene barna i en ytre læringsbane som pekte mest ut av praksisfellesskapet.<sup>61</sup>

#### Legitim perifer deltakelse

Etter at trosopplæringsbarna hadde gått ned til plassene sine, ble tre barn døpt. Da dåpsfølgene hadde satt seg tilbake på plassene sine, gikk trosopplæringsbarna og flere trosopplærere bort til dem. Tre av trosopplæringsbarna gav dåpslys til de som hadde et dåpsbarn på fanget. Deretter gav alle trosopplæringsbarna hver sin tegning til dåpsbarna. Til slutt sang trosopplæringsbarna og trosopplærerne en sang henvendt til dåpsbarna. Sangens hovedstrofe var «Må Gud velsigne deg». Ingen klappet før barna hadde beveget seg bort fra dåpsfamiliene og mot plassene sine. Applausen var forsiktig før den tiltok i styrke.

Deltakelsen trosopplæringsbarna ble involvert i denne delen av gudstjenesten har fellestrekk med konfirmantens deltakelse under pådekkingen av alteret. Det er flere elementer som peker i retning av at trosopplæringsbarna ble posisjonert som legitime perifere deltakere i forbindelse med dåpen. Utdelingen av dåpslysene og tegningene var med på å posisjonere trosopplæringsbarna innenfor dåpen som en av de mest konstituerende handlingene for det aktuelle praksisfellesskapet.<sup>62</sup> Funksjonen trosopplæringsbarna ivaretar, kan betegnes som en utvidet «mottagelse» eller «velkomst».<sup>63</sup> Det at trosopplæringsbarna plasseres i denne velkomstrollen sammen med trosopplærerne, ga deltakelsen deres legitimitet. Oppgaven de ble involvert i, kan synliggjøre både for barna og for andre at «det är hela församlingen som tar emot nya människor genom dopet».<sup>64</sup>

Til forskjell fra det første sanginnslaget var opptredenkarakteren mindre påfallende i forbindelse med sangen trosopplæringsbarna fremførte sammen med trosopplærerne. For det første ble sangen fremført på en måte som ikke la til rette for at barnas deltakelse ble oppfattet som en opptreden. Trosopplæringsbarna sto ikke på en rekke i koret, men var henvendt mot dåpsbarna og familiene deres. Dette bidro til at det ble en forbindelse mellom den liturgiske handlingen som nettopp hadde funnet sted, og sangen som ble sunget. For det andre hadde sangen et innhold som fungerte som en forlengelse av det som nettopp hadde funnet sted ved døpefonten. Velsignelsen som presten nettopp hadde lyst over barna i dåpen, ble gjentatt og forsterket gjennom barnas deltakelse. Oppgavene ga trosopplæringsbarna legitimitet som potensielle sentrale deltakere i praksisfellesskapet, samtidig som utføringen av oppgavene ikke innebar stor risiko for å gjøre feil.

Det at trosopplæringsbarna ble involvert i oppgaver som fant sted i tett relasjon til dåpshandlingen, kan være en av grunnene til at det ikke fant sted applaus umiddelbart etter at trosopplæringsbarna var ferdige med å synge. Utdelingen av lysene, tegningene og sangen plasserte etter min oppfatning trosopplæringsbarna i en indre læringsbane. Denne plasseringen kan ha bidratt til at applausen først fant sted etter at trosopplæringsbarna hadde beveget seg i retning av plassene sine.<sup>65</sup> Deltakelsen trosopplæringsbarna ble involvert i, la til rette for læring inn i en sentral del av «hva som er hensikten med praksisen, hva den streber mot og hva som driver den».<sup>66</sup>

#### Perifiere gjester

Dåpshandlingen ble etterfulgt av en av trosopplærerne som kom frem og fortalte at trosopplæringsbarna skulle dramatisere fortellingen om Noas ark. Dramatiseringen besto i at trosopplæreren fortalte fortellingen, og barna hadde de ulike rollene i fortellingen; et barn var Noa og de andre var forskjellige dyr.

Trosopplæreren fortalte først om hvordan Gud kalte på Noa og ba ham bygge en stor båt. Han skulle ta med seg to av hvert dyr inn i båten fordi det skulle komme veldig mye regn. Barnet som spilte Noa, sto i koret og tok imot to og to barn som kom krabbende opp midtgangen utkledd i dyrekostymer. Deretter fortalte trosopplæreren om regnet som kom, og da tittet «Noa» og «dyrene» frem over kanten til en robåt i koret. Til slutt fortalte trosopplæreren at regnet stoppet, at Noa takket Gud, og at dyrene etter hvert kunne gå ut igjen i naturen.

Deretter reiste guttene seg fra båten og krabbet ned igjen til plassene sine, og jentene stilte seg opp i koret. Jentene sang en sang med playback. Mens de sang, holdt de en paraply over seg. Sangen handlet om «regn som letter» og «regnbuen der i sky». Da sangen var ferdig, viste trosopplæreren tegn til at guttene skulle komme frem igjen i koret, og sa: «Nå stiller de siste opp, slik at dere kan gjøre dere klare til en kjempeapplaus!» Barna bukket, og menigheten klappet høyt og lenge. Deretter gikk barna ned til plassene sine.

Bortsett fra dramatiseringen av Noas ark var det ingen andre tekstlesninger i denne gudstjenesten. Siden tekstlesninger er en konstituerende del av gudstjenester, kan deltakelse i denne oppgaven legge til rette for læringsbaner som fører inn i praksisen.<sup>67</sup> Det er imidlertid usikkert om barna gjennom å delta i dramatiseringen ble innlemmet i en av oppgavene som er konstituerende for gudstjenesten.<sup>68</sup>

Det er flere elementer som svekker dramatiseringens funksjon som tekstlesning. For det første minnet trosopplæreren innledning om en konferansier som

annonserer neste nummer i en forestilling.<sup>69</sup> For det andre vekket det ganske mye latter da barna kom krabbende i dyrekostymer opp midtgangen. For det tredje kan jenter som står på rekke og synger mens de holder en paraply, gi assosiasjoner i retning av en kabaret eller en musikal. Og for det fjerde la trosopplærersens avsluttende oppfordring om kjempeapplaus til rette for ytre læringsbaner som pekte mer inn i andre praksisfellesskap enn det ordinære gudstjenestelivet.<sup>70</sup>

Dette bidro til at dramatiseringen fremsto mer som en isolert sceneopptreden i gudstjenesten enn som en dramatisering av gudstjenestens bibeltekst. Deltakelsen barna ble involvert i, var i utgangspunktet en oppgave som ga høy grad av legitimitet innenfor praksisen, men oppgaven ble løst på en slik måte at deltakelsen fikk karakter av å være marginal ikke-deltakende deltakelse. Det trosopplæringsbarna gjorde i dramatiseringen av Noa, plasserte dem mer i en posisjon som *perifere gjester* enn som legitime perifere deltakere.<sup>71</sup>

Etter dramatiseringen var det preken og deretter en salme. Salmen var «La oss vandre i lyset slik som han er lys». Ingen av trosopplæringsbarna så ut som om de kunne salmen. Under forbønnen ba presten bønner fra alteret, mens konfirmantene tente lys på lysgloben. Mellom hvert bønneledd sang menigheten et vers av «Jeg folder mine hender små». Trosopplæringsbarna sang ikke. Mens kirkevertene tok opp kollekten i benkeradene, ble det vist bilder fra trosopplæringssamlingene på storskjerm. Barna smilte og dultet borti hverandre. Gudstjenesten ble avsluttet med at de som kom inn i prosesjon, gikk ut av kirkerommet. Etter gudstjenesten var det kirkekaffe. Både trosopplærere og foreldre skrøt av trosopplæringsbarnas innsats under gudstjenesten. En mamma sa: «Farmor fikk sett hele forestillingen deres før hun måtte gå.» Barna virket glade og fornøyde.

Den siste delen av gudstjenesten inneholdt salmer, forbønn, kollekt og utgangsprosesjon. Det å bli posisjonert som legitim perifer deltaker i ett eller flere av disse leddene kan bidra til å etablere læringsbaner som posisjonerer trosopplæringsbarna innenfor praksisen. Det er imidlertid også her flere elementer som peker i retning av at deltakelsen trosopplæringsbarna ble involvert i, lot ikke-deltakelse dominere over deltakelse. Det at trosopplæringsbarna ikke sang med på salmene, trenger ikke å bety at ingen av dem kunne dem, men den foregående trosopplæringen la størst vekt på å øve på de sangene barna skulle synge alene. Trosopplæringssamlingene bidro til at barna lærte andre sanger enn de praksisfellesskapet ofte brukte under familiegudstjenester. Dette førte til at barna ble plassert i en marginal deltakerrolle under salmene.<sup>72</sup>

Under forbønnen bidro lystenningen til at konfirmantene ble posisjonert som legitime perifere deltakere. Konfirmantene var totalt sett mindre synlige og aktive

enn trosopplæringsbarna under gudstjenesten, men oppgavene de var involvert i, pekte mer entydig i retning av læringsbaner som førte inn i gudstjenesten. Trosopplæringsbarnas posisjon som legitime perifere deltakere kunne blitt styrket av å innlemme dem i lystenningen sammen med konfirmantene. Da kollekten fant sted, ble det vist bilder fra trosopplæringssamlingene. Det så det ut som om trosopplæringsbarna syntes det var morsomt å se seg selv på bilder, men det at bildene ble vist, hadde den konsekvensen at de ikke ble involvert i kollekten. Barnas posisjon under kollekten pekte mer i retning av marginal deltakelse enn legitim perifer deltakelse. Ut fra hvilke former for deltakelse trosopplæringsbarna hadde blitt involvert i under gudstjenesten, fremstår kirkekaffen mest som en avskjed med fornøyde perifere gjester, og ikke med «kyndige praktikere».

#### LEGITIM DELTAKELSE OG LEGITIM IKKE-DELTAKELSE

##### Prosedyrer for deltakelse

Den foregående analysen fokuserer på i hvilken grad barns deltakelse på en gudstjeneste i forbindelse med et trosopplæringstiltak legger til rette for at de potensielt kan bli sentrale deltakere i et gudstjenestelig praksisfellesskap. Analysen viser at barna er involvert i en god del oppgaver som gjør dem synlige i gudstjenesten, men at utformingen av disse oppgavene for en stor del fører mer ut av enn inn i gudstjenesten som praksis. Barna deltar til en viss grad som legitime perifere deltakere, men for en stor del er de plassert i marginale deltakerroller. For å utdype og diskutere analysen vil jeg i det følgende drøfte hvilke prosedyrer det aktuelle praksisfellesskapet hadde utviklet for barnas deltakelse i gudstjenesten, hvordan mening i gudstjenesten ble gjort tilgjengelig, og drøfte hvordan gudstjenesten sto i relasjon til andre tangerende praksisfellesskap. For å gjøre dette vil jeg trekke inn tre komplementerende analysebegreper fra Wengers teori om læring gjennom deltakelse i praksisfellesskap. Det første er *reifisering* («reification»), det andre er *mening* («meaning») og det tredje er *multimedlemskap* («nexus of multimembership»).

Ifølge Wenger er reifisering og deltakelse komplementære prosesser som ikke skal betraktes som dikotome motsetninger, men som prosesser som interagerer og forutsetter hverandre.<sup>73</sup> Reifisering brukes av Wenger for å betegne «the process of giving form to our experience by producing objects that congeal this experience into 'thingness'».<sup>74</sup> Reifisering vil si at et praksisfellesskap skaper fokuspunkter rundt seg som organiserer hvordan deltakerne i praksisen forhandler om mening. For eksempel kan det å skrive ned en lov, lage en prosedyre, produsere et redskap,



være uttrykk for reifikasjonsprosesser. Disse redskapene, som ofte betegnes som artefakter, gir form til forståelsen av praksisen. De som deltar i et praksisfellesskap, vil forstå seg selv, og det de gjør, gjennom redskapene de bruker.<sup>75</sup> Reifiseringsprosesser er noe som finner sted i ethvert praksisfellesskap, siden alle trenger redskaper for å forstå og handle i verden. Det analytiske spørsmålet er om de reifiserte redskapene som ble brukt i gudstjenesten, skapte fokuspunkter som videre etablerte læringsbaner som pekte inn mot sentral deltakelse i praksisfellesskapet for trosopplæringsbarna.

Jeg vil betegne både måten de ble plassert på i koret da de sang, og formen på dramatiseringen av fortellingen om Noa, som uttrykk for *reifiseringsprosedyrer*. I intervjuene med trosopplærerne i etterkant av feltarbeidet i menigheten fremkom det at disse formene for deltakelse var en del av det delte repertoaret de sentrale deltakerne i praksisfellesskapet hadde utviklet.

Vi forsøker bevisst å legge opp til at de skal være med som deltakere og gjennomføre gudstjenesten og der hvor de da har oppgaver er jo da [...]. Det er bevisst for alt. Det har utviklet seg etter hvert her at barn er fullverdige deltakere og har noe å gi menigheten (intervju, 1.12.2008).

Da jeg spurte hvorfor de brukte tid på å øve på at barna skulle gå i rekke opp og ned til plassene sine, og på å bukke etter dramatiseringen, svarte en av trosopplærerne:

Fra vårt synspunkt er det vel mer en sånn ordens- og regigreie. Det er klart at selv om vi har en gudstjeneste med deltakelse, som ikke skal være en forestilling, så er det jo klart at det må være en form for regi for at det ikke skal bli totalt kaos. Det er grunnen til at vi øver på hvordan de skal gå opp og stå på rekke. For at disse tingene ikke skal dra for langt ut i tid. Hvis det tar fem minutter å få ungene opp fra benkene, så [...] (intervju, 1.12.2008).

Hensikten med å øve på å gå opp og ned på rekke er blitt utviklet for å skape fremdrift i gudstjenesten. Det er ikke tiltenkt fra trosopplærernes side at denne måten å organisere barnas deltakelse på skal være noe annet enn en praktisk innordning. Gjennom å gi barna oppgaver, som å synge og dramatisere i gudstjenesten, bekrefter de sentrale deltakerne i praksisfellesskapet for hverandre at de har omsatt den abstrakte ideen om å gjøre barn til «fullverdige deltakere» i gudstjenesten, til et konkret uttrykk.<sup>76</sup> Prosedyren de har utviklet for å gi barna oppgaver i gudstjenester, har blitt et redskap som de bruker, og som legger til

rette for at de kan forstå seg selv som en menighet som er bevisst på at barn har noe å gi menigheten.

Utfordringen jeg har pekt på i den foregående analysen, er at en del av reifiseringsprosedyrene gjorde barna synlige, uten at deltakelsen la til rette for barnas læring inn mot å delta under gudstjenester sammen med andre i praksisfellesskapet. Wenger understreker at deltakelses- og reifiseringsprosesser har betydning for hvordan vi erfarer oss selv, og hvilken identitet vi utvikler i et praksisfellesskap. Identitet er ifølge Wenger «layering of events of participation and reification by which our experience and its social interpretation inform each other».<sup>77</sup> Det er i det kontinuerlige samspillet mellom deltakelse og reifisering at «our experience of life becomes one of identity, and indeed of human existence and consciousness».<sup>78</sup>

Barn som deltar under gudstjenester i forbindelse med et trosopplæringstiltak i denne menigheten, vil trolig bli gitt oppgaver som gjør dem synlige, men som i liten grad gjør dem mer i stand til å delta som legitime perifere deltakere ved andre gudstjenester. De reifiserende prosedyrene som å stå på rekke i koret, synge sanger og dramatisere bibelfortellinger vil trolig gjenta seg de neste gangene barna deltar under gudstjenester i tilknytning til et trosopplæringstiltak. Over tid kan reifiseringen legge til rette for at trosopplæringsbarna gradvis utvikler en identitet som ikke-deltakende deltakere eller perifere gjester i praksisfellesskapets gudstjenester.<sup>79</sup>

#### Tilgjengelig mening

Det var ikke bare reifiseringsprosedyrer som pekte ut av gudstjenesten som fremkom i den foregående analysen. Praksisfellesskapet hadde også utviklet reifiserende prosedyrer som plasserte barn og konfirmanter i deltakerposisjoner som gjorde dem til legitime perifere deltakere. Pådekkingen av alteret, lystenningen under forbønnen og utdelingen av dåpslys og tegninger kan betegnes som reifiserende prosedyrer som peker inn mot sentral deltakelse i praksisfellesskapet. Noe av det som gjør at disse prosedyrene kan bidra til legitim perifer deltakelse, er at de legger til rette for at barna og konfirmantene bruker redskaper som har reifisert mening innenfor praksisfellesskapet. Eller sagt med Wenger:

*Properly speaking, the products of reification are not simply concrete, material objects. Rather, they are reflections of these practices, tokens of vast expanses of human meanings.*<sup>80</sup>

Det er god grunn til å anta at også de reifiserte prosedyrene knyttet til pådekkingen av alteret, dåpen og forbønnen kommer til å gjenta seg i nye gudstjenester som inngår i trosopplæringen i menigheten. Barn og ungdom som gjentatte ganger involveres i disse formene for deltakelse, kan komme til å utvikle en identitet som sentrale deltakere i praksisfellesskapets gudstjenester.

Det er et sentralt poeng i Wengers teori om læring gjennom deltakelse i praksisfellesskap at meningen med aktivitetene som inngår i praksisen, må gjøres tilgjengelig for nykommere.<sup>81</sup> I teologiske diskurser refererer ofte mening til et avgrenset tankemessig innhold. Dåpens mening forklares for eksempel som «nødvendig til frelse, og at vi gjennom dåpen tilbys og gis Guds nåde».<sup>82</sup> Det å gjøre en slik teologisk mening tilgjengelig for barn på seks–syv år, kan fremstå som uoverkommelig, og denne formen for teologisk mening ble heller ikke forsøkt gjort tilgjengelig overfor trosopplæringsbarna. Det som har vel så stor betydning i forhold til læring i en praksis som gudstjenesten, er at meningen denne handlingen har som sosial praksis, blir tilgjengeliggjort.<sup>83</sup> Oppgavene trosopplæringsbarna var involvert i under dåpen, pekte i denne retning. Men også deltakelsen det ble lagt til rette for under en av de foregående trosopplæringssamlingene, kan medvirke til å gjøre dåpens mening som sosial praksis tilgjengelig for barna. Ved en av trosopplæringssamlingene før gudstjenesten var dåpen tema. Samlingens hoveddel besto av at en prest, trosopplærerne og trosopplæringsbarna lekte dåp i kirkerommet.<sup>84</sup>

Leken ble innledet ved at barna gikk sammen med presten inn i sakristiet. Der fant presten frem det liturgiske utstyret som brukes under gudstjenester. I tillegg tok han frem en babydukke med dåpskjole, liturgiske klær til seg selv og utkleddningsklær til barna. Da de kom inn i kirkerommet, dekket presten og barna alteret og satte dåpsmuggen med vann på døpefonten. Etterpå valgte barna hvilke roller de ville ha. Til slutt besto «dåpsfølget» av en mamma, en pappa, noen søsken, faddere, kusiner og onkler. Dette følget gikk så ned i våpenhuset og fikk hjelp av trosopplærerne til å stille opp og gå frem til døpefonten i prosesjon.

Deretter gjennomførte presten en dåpshandling slik den finner sted i ordinære gudstjenester. Barna reiste seg under foreldre- og fadderformaningene, og de kom frem til døpefonten da presten sa at de skulle komme frem. Ved døpefonten sa «mammaen» hva barnet het, og «pappaen» svarte «ja» på spørsmålet om de ville at «babyen» skulle bli døpt. Under vannoverøsingene, korstegningen og velsignelsen holdt «pappaen» dukken slik at presten kunne utføre handlingene. Til slutt fikk «mammaen» et dåpslys, og hele dåpsfølget gikk tilbake til plassene sine.

Denne dåpsleken ble gjennomført på en måte som bidro til å gjøre sentrale

deler av dåpens mening tilgjengelig for barna.<sup>85</sup> Det at trosopplæringsbarna fikk være med på å forberede og gjennomføre en dåp slik det gjøres i en ordinær gudstjeneste, vil jeg beskrive som et uttrykk for at deltakelse og reifisering ikke er noe som kan bestemmes isolert fra hverandre, «they come as a pair».<sup>86</sup> Deltakelse er ifølge Wenger «a complex process that combines doing, talking, thinking, feeling, and belonging». Deltakelse «involves our whole person, including our bodies, minds, emotions, and social relations».<sup>87</sup> Reifisering på den andre siden innebærer en lang rekke prosesser som involverer «making, designing, representing, naming, encoding, and describing, as well as perceiving, interpreting, using, reusing, decoding and recasting».<sup>88</sup>

Dåpsleken involverte trosopplæringsbarna tankemessig og kroppslig, og det er også mulig at deltakelsen hadde emosjonelle aspekter. Dåpsleken la, i større grad enn for eksempel dramatiseringen av fortellingen om Noa, til rette for at barna ble involvert i en handling der de reifiserte redskapene som brukes i gudstjenester med dåp, ble tatt i bruk. Dåpslekens måte å gjøre dåpens mening tilgjengelig på kan bidra til læring som gjør trosopplæringsbarn til mer «kyndige praktikere».<sup>89</sup>

### Tangerende praksisfellesskaper

Så langt i analysen har jeg fokusert på hvordan gudstjenesten og den foregående trosopplæringen plasserte barna i ulike læringsbaner, og hvordan ulike former for deltakelse kan ha betydning for hvilke identiteter barna utvikler med hensyn til deltakelse i praksisfellesskapets praksis. Problemstillingene har kretset rundt i hvilken grad deltakelsen det legges til rette for, bidrar til at barna posisjoneres som potensielle sentrale deltakere i praksisfellesskapet. Analysen har så langt vist at trosopplæringsbarna i stor grad ble posisjonert slik at det ble lagt mer til rette for marginal deltakelse enn for legitim perifer deltakelse i gudstjenesten. Det jeg ikke har belyst, er at denne gudstjenesten står i relasjon til andre praksisfellesskaper barna inngår i. Innad i ethvert praksisfellesskap er det slik at noen er sentrale og andre mer perifere og marginale deltakere. Det er også slik at alle tilhører flere praksisfellesskaper om gangen. Noen praksisfellesskaper har vi tilhørt i fortiden, og andre er vi med i nå. Noen er sentrale for vår identitet, og andre tilhører vi mer tilfeldig.<sup>90</sup>

Under gudstjenesten i Menighet 1 var både sentrale, perifere og marginale deltakere til stede. Presten og trosopplæreren var to av de mest synlige sentrale deltakerne i praksisfellesskapet. I tillegg var det en kantor til stede, og det kan også være at medlemmer av menighetsrådet var der. Disse deltakerne kan ha ulike oppfatninger av hvordan en gudstjeneste som inngår i menighetens trosopplæring

skal foregå, men har det til felles at de har et spesielt ansvar for at gudstjenestene blir gjennomført. Blant foreldrene og familiene til trosopplæringsbarna kan det være sentrale deltakere, men majoriteten kan beskrives som perifere og marginale deltakere. De deltar først og fremst i gudstjeneste ved høytider (67,2 %) og merkedager som dåp og konfirmasjon (62,3 %), og når barna deres er invitert eller har oppgaver i en gudstjeneste (83,5 %).<sup>91</sup> Det at de sjelden går til gudstjeneste, trenger ikke å bety at de ikke knytter identitet til det å være deltaker i praksisfellesskapet. Som Wenger understreker, kan perifere former for deltakelse i et praksisfellesskap ha sentral betydning for en persons identitet dersom praksisfellesskapet representerer noe som er betydningsfullt for vedkommende.<sup>92</sup> Det er likevel trolig at andre praksisfellesskap enn det gudstjenestelige utgjør en større del av familienes og foreldrenes dagligliv.

En form for praksisfellesskap som derimot alle foreldrene er involvert i, er knyttet til barnas skole og fritid. Innenfor disse praksisfellesskapene vil det også være sentrale, perifere og marginale deltakere. De som for eksempel tar på seg frivillige verv, vil for en tid være mer sentrale deltakere enn de som sjelden møter opp på arrangementer tilknyttet barnas skole- eller fritidsaktiviteter. Relatert til analysen av gudstjenesten er fremvisninger og opptredener en konstituerende oppgave innenfor disse mer eller mindre stabile praksisfellesskapene. Foreldregruppene utgjør forskjellige praksisfellesskap som har et gjensidig (om enn ikke alltid harmonisk) engasjement for barnas deltakelse i ulike aktuelle aktiviteter. De har en felles oppgave i å støtte barna, og de har ikke minst et delt repertoar som ofte består av å klappe for det barna gjør.

Det som finner sted i gudstjenesten der trosopplæringsbarna deltar, er at to praksisfellesskap tangerer hverandre. Siden alle mennesker deltar i en rekke praksisfellesskap («nexus of multimembership»), er det at to eller flere praksisfellesskap tangerer hverandre, en ordinær situasjon. Wenger påpeker at et praksisfellesskap ikke kan forstås isolert fra resten av verden og uavhengig av andre praksiser.<sup>93</sup> Det analytisk spennende er å finne ut hva som skjer når slike tangeringspunkter berøres. Ifølge Wenger vil de ulike praksisfellesskapene forhandle seg imellom om meningen med praksisen. Forhandlingen trenger ikke være verbal, og den trenger ikke å innebære direkte kontakt.

*This negotiation may be silent; participants may not necessarily talk directly about the issue. But whether or not they address the question directly, they deal with it through the way they engage in action with one another and relate to one another.*<sup>94</sup>

Klappingen som oppsto i gudstjenesten, kan tolkes om et uttrykk for repertoaret deltakerne i skole- og fritidspraksisfellesskapene deler. De kommer på avslutninger, og de klapper for barna som gjør noe. Dette repertoaret er ikke problematisk på de andre arenaene der disse praksisfellesskapene møtes. Det er forventet og representerer et ganske radikalt brudd med praksisfellesskapenes felles oppgave dersom applaus uteblir. Derimot er det å klappe i en gudstjeneste ikke en del av det ordinære repertoaret. Det har riktignok blitt mer klapping i kirker i Norge de siste tiårene, men fortsatt er applaus relativt sjelden i gudstjenestelig sammenheng.<sup>95</sup>

Det at applausen i gudstjenesten først var prøvende for deretter å bli sterkere, tolker jeg som et uttrykk for en taus forhandling mellom de tilstedeværende praksisfellesskapene. Foreldrene og familiene som var til stede ved gudstjenesten, visste at det ikke er vanlig å klappe i gudstjenester, og derfor prøvde de seg litt forsiktig frem. De som initierte applausen, undersøkte om de fikk med seg flere, og så seg muligens omkring for å sjekke om andre fulgte opp med applaus. I Menighet 1 var rommet for å forhandle om applaus romslig. Det var ingen ting som tydet på at de sentrale deltakerne forsøkte å vise at de ikke ønsket applaus under gudstjenesten. Både etter sangopptreden innledningsvis og etter dåpen startet applausen forsiktig, og etter hvert ble den sterkere.

Applausen var spesielt sterk etter dramatiseringen av fortellingen om Noa. Dette kan skyldes at dramatiseringen minnet om opptredener ved skoleavslutninger. Det at barna var utkledd som dyr, bidro til at dramatiseringen lignet på en skoleforeføring av for eksempel dyrene i Hakkebakkeskogen. Det som i tillegg var utslagsgivende for applausen, var at trosopplæreren, som en av de mest sentrale deltakerne i praksisfellesskapet, oppfordret til en «kjempeapplaus». Gjennom denne kunngjøringen ga hun fritids- og skolepraksisfellesskapene aksept for at de kunne anvende sitt «klapperepertoar» etter barnas opptreden. Kunngjøringen fjernet det som måtte være til stede av usikkerhet om klappenormer, og gjorde at applausen var sterk umiddelbart etter at barna var ferdige.<sup>96</sup>

Det er gjennom forhandling både internt innad i et praksisfellesskap og mellom tangerende praksisfellesskap at en etablert praksis endrer seg. Mitt spørsmål er om gudstjenester som inngår i trosopplæringen, er blant de gudstjenestene der forhandlingsviljen er størst. Dette er gudstjenester som de sentrale deltakerne i praksisfellesskapet ønsker skal samle mennesker som ikke vanligvis går ofte til gudstjenester, og naturlig nok vil de gjerne at gudstjenesten skal være en god erfaring, spesielt for dem.<sup>97</sup> Ifølge Wenger kan et praksisfellesskap etablere kontakt med andre praksiser gjennom at det dannes en *periferi* («a periphery»)<sup>98</sup>. Det å etablere kontakt gjennom å etablere en periferi, innebærer ifølge Wenger at mennesker

som ikke er i, og ikke ønsker å være i, en læringsbane som fører til at de gradvis blir sentrale deltakere, får mulighet til å delta som perifere deltakere i praksisen. Ideen med å ha en periferi i et praksisfellesskap er å kunne tilby en legitim tilgang til en praksis, uten å kreve at de blir sentrale deltakere. Denne perifere deltakelsen kan innebære observasjon, men den kan også innebære aktive måter å engasjere seg på i praksisen.<sup>99</sup>

Utformingen av flere av oppgavene barna hadde i gudstjenesten, var med på å etablere en slik periferi innad i gudstjenesten. Periferien besto i at barna deltok med oppgaver i gudstjenesten som lignet på oppgaver de vanligvis hadde ved skole- og andre fritidsarrangementer. Som jeg har vist, bidro ikke disse formene for deltakelse i stor grad til læring inn i det gudstjenestelige praksisfellesskapet. Det kan likevel ha betydning at slike opptredener finner sted i en gudstjeneste. Periferien disse «opptredenene» var med på å skape, muliggjorde at foreldrene og andre kunne være aktive deltakere innenfor det gudstjenestelige praksisfellesskapet. Deltakerformen krevde ikke av dem at de skulle bli sentrale deltakere. Farmoren som var glad for at hun hadde fått sett hele forestillingen, kunne delta slik hun pleier å delta ved andre avslutninger i regi av skole- og fritidsaktiviteter. Det at det ble gitt anledning til å gi applaus, bidro til at tangerende praksisfellesskap kunne bruke en sentral del av sitt delte repertoar under en gudstjeneste tilknyttet et trosopplæringstiltak.

#### Flere læringsbaner i gudstjenesten

Oppsummerende har det kommet frem i analysen at trosopplæringsbarna var posisjonert i flere læringsbaner i løpet av gudstjenesten. Under prosessjonen og dåpen hadde barna oppgaver som plasserte dem som legitime perifere deltakere. Denne deltakelsen bidro til at deler av meningen med gudstjenesten som sosial praksis ble tilgjengeliggjort for dem. Barna kom tett nok på noen av de reifiserte objektene og de konstituerende oppgavene i gudstjenesten, til at deltakelsen kunne bidra til læring inn i praksisfellesskapet. Gudstjenesten åpnet for at barna fikk erfaringer som kunne gjøre dem til litt mer kyndige gudstjenestepraktikere. Analysen viste også at de andre oppgavene i mindre grad førte barna inn i praksisfellesskapet. Sangene etter pådekkingen av alteret og dramatiseringen av Noas ark hadde en karakter av opptreden som viste mer inn i tangerende praksisfellesskap enn inn i det ordinære gudstjenestelige praksisfellesskapet. Barnas deltakelse under disse delene av gudstjenesten bidro til læring, men ikke til læring som spesifikt la til rette for gudstjenestelæring.

Samlet sett plasserte gudstjenesten barna både i en indre læringsbane og i en

ytre eller perifer læringsbane. Dersom gudstjenesten hadde rendyrket en indre læringsbane, ville dette bidratt til barnas gudstjenestelæring. Gjennom å være tettere på de gudstjenestelige handlingene under for eksempel salmene, forbønnen og kollekten kunne barna blitt mer kyndige praktikere. Det å rendyrke en indre læringsbane kunne imidlertid hatt konsekvenser for foreldre og familie som ikke definerte seg som sentrale deltakere i praksisfellesskapet. Karakteren av opptreden både ved sangen og dramastykket medførte at det ble opprettet en periferi innenfor gudstjenesten der foreldre og familie kunne delta på samme måte som under skole- og fritidsavslutninger. De kunne klappe for barna sine slik de gjorde under andre avslutningsarrangementer. Gjennom å legge til rette for flere læringsbaner i gudstjenesten kunne foreldre og familie bruke et delt repertoar fra andre tangerende praksisfellesskap. Det at gudstjenesten i Menighet 1 ikke bare legger til rette for læring inn i gudstjenesten, men også for læring som tangerer andre praksiser, bidrar til at det gudstjenestelige praksisfellesskapet er åpent for ulike deltakerroller.<sup>100</sup>

#### LÆRING INN I ET PRAKSISFELLESSKAP

##### Vandringsgudstjeneste

Jeg skal nå videreutvikle analysen ved å trekke inn gudstjenesten i Menighet 2. Som nevnt innledningsvis skal jeg også her analysere hvilke læringsbaner gudstjenesten la til rette for trosopplæringsbarna, men jeg vil i tillegg fokusere på hvilke læringsbaner foreldrene og familiene ble involvert i. Jeg vil i det følgende beskrive første del av gudstjenesten, og trekke inn de øvrige delene av gudstjenesten i løpet av analysen.

I Menighet 2 fant gudstjenesten sted en ettermiddag midt i uka. Gudstjenesten ble innledet med instrumentell musikk. Under musikken kom trosopplæringsbarna frem fra hvert sitt sted i kirkerommet og gjorde hver sin lille bevegelsesdans. Ett av barna akte seg ned fra prekestolen og bevegde seg i sirkel foran alteret før hun stupte kråke ned kortrappa. Et annet barn kom løpende opp midtgangen før hun hoppet som en kanin inn i alterringen og strakk seg smilende med hendene over hode. Etter at alle barna var ferdige, kom en trosopplærer frem i koret. Hun gikk fra trosopplæringsbarn til trosopplæringsbarn og tok dem i hånden, slik at de dannet en kjede med mennesker. Da alle barna var blitt med i kjeden, gikk trosopplæreren ned i kirkerommet og bort til de som satt i benkene. Med en liten håndbevegelse inviterte hun dem med inn i kjeden. Til å begynne med var det ingen som fulgte trosopplærerens oppfordring, men etter en stund var det noen



som reiste seg. Det ble etter hvert en lang kjede med mennesker som buktet seg mellom og over benkeradene.

To personer på en av de fremste benkene og tre personer litt lenger bak ble sittende. De viste ikke tegn til å reise seg da trosopplæreren gikk forbi dem og inviterte dem inn i rekken. Da kjeden var på vei ned til våpenhuset, gikk en av de andre trosopplærerne ut av kjeden og bort til dem som satt i benkene. Hun pekte på rekken med mennesker som bevegde seg ned mot våpenhuset, og spurte om de ville bli med. De to som satt foran reiste seg, og de tre som satt lenger bak ble sittende. Nede i våpenhuset sto alle tett sammen i en sirkelformasjon og holdt hverandre i hendene. Presten, som også var blitt med i kjeden, innledet gudstjenesten med å si: «Frykt ikke, jeg har kalt dere ved navn» står det i Jesajaboken. Jeg synes det lyder så godt (...) [dårlig opptak, ikke mulig å høre resten av setningen]. Vi skal fortsette denne gudstjenesten med å synge *Kyrie eleison*. Vi vender oss til Gud, og ber om hans hjelp. Vi synger mens vi vandrer ned i sidekapellet (peker mot sidekapellet).» Presten og barna var blant dem som sang høyest.

#### Gjennomgående legitim perifer deltakelse

Prosesjoner består som regel av at de som skal ha spesielle oppgaver i gudstjenesten går inn i to rekker fra våpenhuset og frem til korpartiet.<sup>101</sup> Dette skjedde ikke i gudstjenesten i Menighet 2. Gudstjenesten ble innledet av at trosopplæringsbarna kom frem og gjorde hver sin dans, og deretter ble de samlet av en av trosopplærerne i en felles kjede. Selv om dette ikke er vanlig kan åpningen tolkes som «et liturgisk uttrykk for Guds folks vandring på vei mot det evige mål i Guds rike».<sup>102</sup> Dansen og kjeden var med på å gi gudstjenesten «et preg av fest og glede».<sup>102</sup>

I analysen av gudstjenesten i Menighet 1 la jeg vekt på at prosesjonen var med på å innlemme barna i praksisfellesskapet, men at læringsbanen inn mot sentral deltakelse ble svekket siden barna ikke var involvert i det videre forløpet med pådekking av alteret. Denne forskyvningen fra en legitim perifer deltakerrolle til en marginal deltakerrolle fant ikke sted i Menighet 2. Den legitime perifere deltakelsen barna hadde i prosesjonen, ble videreført. Under innledningsordene sto trosopplæringsbarna sammen med både presten og trosopplærerne samt foreldre og familie, og barna var blant dem som ledet sangen under det neste liturgiske leddet, *kyrie*. Dette peker mot en indre læringsbane («inbound trajectory»)<sup>104</sup>. Det springende punktet er i hvilken grad barnas deltakelse i den alternative prosesjonen bidrar til å gjøre dem til «kyndige praktikere» i andre gudstjenester. Prosesjonen hadde et så særegent uttrykk at læringen deltakelsen bidro til, i liten grad kan overføres til andre gudstjenester.

Resten av gudstjenesten fant sted på ulike steder i kirkerommet. Trosopplærerne og presten sørget for at alle gikk samlet, stort sett hånd i hånd, fra sted til sted. Den liturgiske handlingen etter kyrie besto av å skrive eller tegne bønner på papirlapper. Trosopplæringsbarna så ut til å være engasjert i denne oppgaven, selv om det ble vist bilder fra trosopplæringssamlingene i bakgrunnen. Etter dette fant det sted en tekstlesning fra korpartiet. Under dette leddet satt alle andre i benkene. Noen av trosopplæringsbarna leste et par setninger hver av bibelteksten, og gikk deretter ned igjen. Til forskjell fra Menighet 1 hadde ikke tekstlesningen en karakter av opptreden. Barnas deltakelse lignet på hvordan bibeltekster vanligvis leses i en gudstjeneste, og peker inn mot sentral deltakelse i en viktig del av praksisfellesskapets delte repertoar. Det ble ikke gitt noen signaler om at det skulle klappes for barna. Dette var med på å fastholde tekstlesningen som en tekstlesning, og ikke som en opptreden i gudstjenesten.

Den påfølgende liturgiske handlingen var forbønn og fant sted i det motstående sidekapellet. Alle ble oppfordret til å stå tett sammen under bønningen. For hver bønn som ble lest av trosopplærerne og presten, satte et av barna et lys i lysgloben. Mellom hvert ledd ble det sunget et vers av «Måne og sol». Det så ut til at de fleste av trosopplæringsbarna kunne store deler av sangen. Etter forbønnen var det nattverd. Nattverden ble forrettet fra midtgangen. Bortsett fra de som forrettet nattverden, satt alle andre i kortrappa og ved alterringen. Under nattverden hadde et av trosopplæringsbarna som oppgave å dele ut brød, mens en av trosopplærerne sa utdelingsordene «Dette er Jesu legeme».<sup>105</sup> Denne formen for deltakelse bidro til at et av barna deltok i en av de mest konstituerende oppgavene i en gudstjeneste. Samtidig ble det perifere aspektet ved hennes perifere legitime deltakelse ivare tatt ved at trosopplæreren fremsa de liturgiske ordene. Under utdelingen kom alle trosopplæringsbarna frem for å ta imot nattverd. De samlet seg rundt utdelerne i en tett klynge mens de mottok brød og vin. Gudstjenesten ble avsluttet ved at presten lyste velsignelsen. Etter gudstjenesten var det kirkekaffe.

Wenger betegner det å få reell tilgang til det som har betydning innenfor praksisen som *paradigmatiske læringsbaner* («paradigmatic trajectories»). Det å bli eksponert for det som teller («what counts») i praksisen, er en av de faktorene som i størst grad former nykommernes læring.<sup>106</sup> Trosopplæringsbarna var gjennomgående plassert som legitime perifere deltakere i gudstjenesten i Menighet 2. De var ikke på noe tidspunkt posisjonert i marginale deltakerroller som pekte ut av det gudstjenestelige praksisfellesskapet. Oppgavene de hadde og måten de utførte dem på, pekte mer inn i det gudstjenestelige praksisfellesskapet, enn det som var tilfelle i Menighet 1. Det som kan begrense relevansen av læringen i

gudstjenesten i Menighet 2, er at de liturgiske leddene ble gjennomført til dels svært ulikt slik det gjøres i «det ordinære gudstjenestelivet». Det som bidrar til relevansen av gudstjenestelæringen er at barna sang salmer og deltok i liturgiske ledd som sannsynligvis vil bli brukt under andre gudstjenester. Gudstjenesten la til rette for læring i en gudstjenestepraksis som er noe annerledes, men som barna vil kunne møte igjen ved gudstjenester som inngår i menighetens trosopplæring.

#### Institusjonell ikke-deltakelse

Det å innlede en gudstjeneste med at barn gjør hver sin dans er ikke utbredt, men det som gjør prosesjonen vesentlig forskjellig er at alle som er til stede blir gjort til del av den. Prosesjoner går riktignok «på vegne av hele menigheten», men det «er vanligvis de som skal delta med spesielle oppgaver i gudstjenesten, som går i prosesjonen».<sup>107</sup> Under gudstjenesten i Menighet 2 tok det litt tid før noen begynte å reise seg, men de fleste reiste seg etter hvert. I våpenhuset sto alle, bortsett fra de tre som var blitt sittende i benkene, tett sammen og holdt hverandre i hendene. Dette preget av å stå tett sammen ble beholdt gjennom hele gudstjenesten. Riktignok holdt ikke alle hverandre i hendene under hele gudstjenesten, men presten og trosopplærerne la til rette for at de som var til stede skulle stå eller sitte tett sammen under de liturgiske handlingene. De fleste av trosopplæringsbarnas foreldre og familie deltok slik det ble lagt opp til, bortsett fra dem som hadde blitt sittende i benkene under prosesjonen. De beveget seg etter hvert i retning av våpenhuset, men de ble stående på avstand fra de andre gjennom hele gudstjenesten.

Gudstjenesten i Menighet 2 ble gjennomført på en slik måte at alle som var til stede ble ført inn i en indre læringsbane som leder inn mot å bli en sentral deltaker i et praksisfellesskap.<sup>108</sup> Det å legge til rette for læringsbaner som fører inn i praksisen kan være legitimt for at deltakelse i en gudstjeneste skal bidra til at trosopplæringsbarn blir «kyndige praktikere». Det problematiske er at også de som *ikke* var til stede under gudstjenesten for å lære hva en gudstjeneste er, ble plassert i samme læringsbane som barna.<sup>109</sup> Kjeden som innledet gudstjenesten vanskeliggjorde ikke-deltakelse eller marginal deltakelse.<sup>110</sup> Det at gudstjenesten var organisert som en vandring der alle skulle delta på samme måte, bidro til at det ble illegitimt for foreldrene og familiene å bli sittende i benkene.<sup>111</sup>

Wenger poengterer at erfaringer av *ikke-deltakelse* («non-participation») er en uunngåelig del av livet. Alle vil ha møter med praksisfellesskap der en ikke selv deltar som en sentral deltaker, men som en av ulike grunner har en relasjon til fordi:

*[...] we inevitably come in contact with communities of practice to which we do not belong, non-participation is an inevitable part of living in a landscape of practices.<sup>112</sup>*

For en del av foreldrene og familiene til trosopplæringsbarna kan det gudstjenestelike praksisfellesskapet være et praksisfellesskap de ikke selv er sentrale deltakere i, men som de fra tid til annen kommer i kontakt med. Deres tidligere erfaring av å være til stede ved gudstjenester er sannsynligvis at de kan være ikke-deltakende til stede. De kan sitte i benkene uten at det blir umiddelbart synlig om de synger eller ikke synger, eller om de går til nattverd eller ikke. De er vant til at de kan være til stede ved en gudstjeneste uten selv å delta aktivt i den religiøse praksisen. Dette endres gjennom å organisere gudstjenesten som en felles vandring.

I motsetning til Leganger-Krogstad tolker jeg ikke «hvordan foreldre nølende følger etter i lyttening, påminnelse om dåp ved døpefonten, skrivning/tegning av bønnelapper og deltakelse i nattverd» utelukkende som et uttrykk for at de beveger seg fra «en avventende til en mer deltagende [posisjon] sammen med barna». <sup>113</sup> En del av foreldrene og familiene kan ha satt pris på å bli mer aktive deltakere, men det var tydelig at ikke alle hadde et ønske om å bli mer sentrale gudstjenestedeltakere. <sup>114</sup> Jeg tolker det at noen av foreldrene og familiene ikke reiste seg fra benkene og tok del i vandringen, som et uttrykk for at de er det Wenger betegner som «long-standing members». De har på grunnlag av eget valg eller nødvendighet en stabil posisjon i praksisfellesskapets periferi, og har ikke noen intensjon om å bli mer sentrale deltakere. <sup>115</sup> Da foreldrene og familiene kom til kirken denne ettermiddagen, skulle de delta i en avslutning for deres barns trosopplæring. De visste muligens at avslutningen ville være en gudstjeneste, men ikke at gudstjenesten kom til å kreve aktiv deltakelse fra deres side.

Ifølge Wenger vil de som er med på å forhandle om hvordan en oppgave skal løses i et praksisfellesskap, gradvis knytte identitet til praksisen, og denne identiteten går ut over den konkrete gjennomføringen. <sup>116</sup> Dette er gjenkjennbart i forhold til gudstjenester. De som ofte er med på å planlegge og gjennomføre gudstjenester, vil ofte knytte identitet til disse oppgavene. På samme måte som sentrale deltakere i et praksisfellesskap får identitet knyttet til oppgaven praksisfellesskapet utfører, kan ikke-deltakelse være en del av identiteten til dem som sjelden deltar i praksisfellesskapet. <sup>117</sup> Wenger påpeker at ikke-deltakelse i en institusjonell kontekst kan være en definerende karakteristikk for hvordan personer deltar når de er i kontakt med praksisene i et praksisfellesskap. <sup>118</sup> Det har ifølge ham betydning at et praksisfellesskap tillater ulike læringsbaner. Muligheten for ikke-deltakelse sikrer en

sfære av frihet og privatliv når marginale deltakere befinner seg i praksisen.<sup>119</sup> Det at alle som var til stede under gudstjenesten i Menighet 2 måtte gå tett sammen fra sted til sted i kirkerommet, vil jeg betegne som å frata dem en frihetssfære de vanligvis pleier å kunne ha i en gudstjeneste.<sup>120</sup> Gudstjenesten hadde mindre rom for ikke-deltakelse enn det som er vanlig i andre gudstjenester.<sup>121</sup> For dem kan gudstjenesten ha bidratt til usikkerhet i forhold til om ikke-deltakelse er mulig under gudstjenester som inngår i menighetens trosopplæring.

## AVSLUTNING

Avslutningsvis vil jeg oppsummere hvordan den foregående analysen har kvalifisert hvordan deltakelse kan føre til gudstjenestelæring, og hvordan en læringsteoretisk fundert forståelse av praksisfellesskap bidrar å innholdsbestemme «menigheten som et lærende fellesskap».

For det første: Det er ikke alle former for deltakelse i gudstjenester som fører til gudstjenestelæring. Gudstjenester der barn har oppgaver som ligger i gudstjenestens periferi, eller utenfor det gudstjenestelige praksisfellesskapet, vil i liten grad føre til læring som er relevant for senere deltakelse under gudstjenester. Det betyr ikke at deltakelse med karakter av opptreden ikke bidrar til læring. Barna vil lære noe gjennom å opptre slik som de dramatiserte Noas ark, men det fører ikke i stor grad til gudstjenestelæring. Opptredener som dette bidrar ikke til at deler av det delte repertoaret de sentrale deltakerne bruker for å delta under gudstjenester, blir tilgjengelig for barna. De formene for deltakelse som i størst grad fører til gudstjenestespesifikk læring, er oppgaver som har betydning innenfor gudstjenesten som sosial praksis. For å lære en praksis, slik som gudstjenestepraksis, må deltakelse dominere over ikke-deltakelse. Deltakelsen må likevel ha et aspekt av ikke-deltakelse. For nykommere vil legitim perifer deltakelse si å delta i oppgaver som konstituerer praksisen, samtidig som det perifere aspektet blir ivaretatt.

For det andre: Det at en oppgave har betydning trenger ikke innebære stor grad av eksponering. Det å gå inn i prosesjon og synge med på liturgiske ledd og salmer sammen med andre på gudstjenesten, er oppgaver som plasserer barn i en læringsbane som fører inn mot sentral deltakelse i praksisfellesskapet, uten at trosopplæringsbarna blir veldig eksponert. Det å delta under nattverdsutdeling er en oppgave som gjør dem som deltar mer eksponert, men det perifere aspektet kan ivaretas gjennom at oppgaven utføres sammen med en av de sentrale deltakerne. Opptredener har ofte som funksjon å gjøre barn synlige i gudstjenesten, mens for eksempel å gå i prosesjon, dele ut dåpslys og nattverd eksponerer barna

for gudstjenesten som sosial praksis. Det å bli eksponert for det som er viktig innenfor den aktuelle praksisen, bidrar til den mest intensive læringen.

For det tredje: Forut for en gudstjeneste som er tilknyttet trosopplæringen i menigheten finner det ofte sted trosopplæringssamlinger. Under slike samlinger finnes det ulike måter for å forberede barna på den kommende gudstjenesten. Det å fokusere på at barna skal øve på å gå opp og ned fra første benk og opp i koret og ned igjen, blir en del av barnas gudstjenestelæring. Slike prosedyrer for deltakelse kan legge til rette for at barna etablerer en identitet som perifere gjester i gudstjenesten. Dersom slike rutiner gjentas hver gang barn deltar i trosopplæring, kan det etablere læringsbaner som gjør at barna vil plassere seg utenfor eller i periferien av gudstjenestepraksisen. Trosopplæring som forbereder barn på å delta i gudstjenester som er forskjellig fra slik gudstjenester vanligvis utføres, har begrenset relevans ut over den aktuelle gudstjenesten. Det å øve på å ake seg ned fra prekestolen og stupe kråke i kortrappa kan forberede barna på en prosesjon der dette inngår, men ut over det gir det ikke en direkte relevant gudstjenestelæring. Forberedelser som gir barn mulighet til å bruke reifiserte objekter slik de brukes i gudstjenester, legger mest til rette for at deler av praksisens mening blir tilgjengeliggjort for barna. Det å for eksempel leke dåp slik det gjøres i en gudstjeneste, kan bidra til at barna får inngå i deler av den reifiserte meningen ved gudstjenesten som sosial praksis. Deltakelse i dåpslek kan gi trosopplæringsbarn læring som er relevant neste gang de er til stede ved en gudstjeneste med dåp.

For det fjerde: Det å legge til rette for deltakelse som posisjonerer barn som potensielle sentrale deltakere er legitimt under gudstjenester som inngår i menighetenes trosopplæring. Dersom disse gudstjenestene skal bidra til gudstjenestelæring, er det nødvendig at barna som deltar i trosopplæringen får mulighet til å delta i oppgaver som er konstituerende for praksisen. Sentrale deltakere i et gudstjenestelig praksisfellesskap i en menighet kan også legge til rette for at foreldre og familie kan bevege seg fra en perifer til en indre læringsbane. Gudstjenester der trosopplæringsbarn deltar for eksempel i bønnevandringer og nattverd, kan senke terskelen for denne typen deltakelse blant foreldrene og familiene deres. Det er imidlertid også mulig at praksisfellesskap som sterkt initierer aktiv deltakelse i gudstjenestens praksiser presser perifere deltakere til en mer aktiv deltakelse enn de selv ønsker. Gudstjenester som er organisert slik at alle må gå i en kjede fra sted til sted i kirkerommet, kan frata foreldre og familie muligheten for å være marginale eller ikke-deltagende deltakere når de er i kontakt med det gudstjenestelige praksisfellesskapet. Som i andre tangerende praksisfellesskap, som skole- og fritidsfellesskapene, må det også i menigheters gudstjenestelige

praksisfellesskap være legitimt å ikke være en del av «det lærende fellesskapet». Foreldre og familie skal kunne ha mulighet til å bevege seg fra periferien til sentrum av praksisen, men de sentrale deltakerne skal ikke kunne kreve det av dem.

For det femte: Et av alternativene til et gudstjenestelig praksisfellesskap som legger opp til at alle skal delta like aktivt i gudstjenestens praksiser, er å opprette en periferi innad i gudstjenesten. En slik periferi kan bestå i å utvide en gudstjeneste eller i å omforme deler av en gudstjeneste mer til opptredener enn det som er tilfelle i andre gudstjenester. Innenfor denne periferien kan de sentrale deltakerne legge til rette for at foreldre og familie kan bruke sitt klapperepertoar. Gudstjenesten tar en slags pause og blir midlertidig en forestilling som ligner på slike som foreldre ser på når de er til stede ved skoleavslutninger. Slike opptredener muliggjør at de som ikke ønsker å delta i de gudstjenestelige praksisene som salmesang eller bønn, får være aktive deltakere på premissene til et tangerende praksisfellesskap. Det å delta innenfor slike periferier i den gudstjenestelige praksis bidrar til læring, men i liten grad til gudstjenestelæring. Opptredener vil ikke bidra til at de neste gang er mer fortrolige med de spesifikke gudstjenestelige praksisene som bønn, kollekt, nattverd, dåp og salmer.

Samlet sett har jeg vist at anvendelsen av Wengers analytiske begreper tydeliggjør kompleksiteten i hvordan læring skjer i sosiale praksiser. Analysen bidrar med innsikter i hva som skal til for å gi noen kunnskap til å delta i en eksisterende sosial praksis, slik som gudstjenester. Analysen kan føre til økt bevissthet om betydningen av at et gudstjenestelig praksisfellesskap legger til rette for både sentral, perifer og marginal deltakelse.

**Noter og bibliografi** til artikkelen Gudstjeneste gjennom deltakelse av Elisabeth Tveito Johnsen  
Fra boken *Gudstjeneste på ny*. Geir Hellmo (red.). Oslo: Universitetsforlaget

### Gudstjenestelæring gjennom deltakelse

#### Noter

1 Kapittelet inngår i E.T. Johnsens artikkelbaserte ph.d.-avhandling som vil bli ferdigstilt i 2014. Avhandlingen bruker trosopplæring i Den norske kirke som case for å drøfte religiøs læring.

2 I 2003 vedtok Stortinget en reform av Den norske kirkes dåpsopplæring (St.meld. nr. 7 (2002–2003)). Denne reformen har siden blitt kjent som *Trosopplæringsreformen*. Bakgrunnen for reformen er endringene i skolens religionsundervisning.

Siden skolen ikke lenger skulle ha ansvar for den religionsspesifikke dåpsopplæringen, ønsket myndighetene å bidra til at barn og unge i Den norske kirke

skulle få «opplæring i eiga tru» (St.meld. nr. 7 (2002–2003):5). I forbindelse med reformens første femårige prosjekt- og utviklingsfase ble det gjennomført evalueringsforskning av «hvilke endringer forsøksfasen har medført for Den norske kirkes trosopplæring» (Hauglin mfl. 2008:19). En av hovedtendensene i evalueringsforskningen peker på, er at reformen har ført til «vektleggingen av fellesskapsdimensjonen, på gudstjenestens plass og at barn og unge skal inkluderes i menighetens ordinære gudstjenesteliv» (Hauglin mfl. 2008:221, se også Hegstad mfl. 2008 og Høeg og Trysnes 2012).

3 *Gud gir – vi deler* 2010:10, 16.

4 *Gud gir – vi deler* 2010:29–30, *Gudstjeneste for Den norske kirke* 2011:7.18–20.

5 Høeg og Trysnes 2012.

6 I artikkelen «Menigheten som lærende fellesskap? Sosiokulturell læringsteoris muligheter og begrensninger som perspektiv på kirkelig læring» (2008a) går Afdal gjennom artikler som er publisert i *Prismet* i forbindelse med trosopplæringsreformen fra 2000 til 2008. Ingen av artiklene drøfter læring inngående

i lys av pedagogiske teorier om læring. «Satt på spissen er det mye tro, men lite (opp)læring – mye Luther, men lite Vygotskij» (Afdal 2008a:228). Denne tendensen har ikke forandret seg vesentlig siden 2008, bortsett fra artikler publisert i forbindelse med forskningsprosjektet LETRA ved Det teologiske menighetsfakultet (se blant annet Reite 2011, Holmqvist og Afdal 2013, Mogstad 2013a, Mogstad 2013b og Holtedahll 2009). Jeg har vært tilknyttet LETRA siden 2011.

7 Se blant annet Johnsen 2007, Strandenæs 2008, Haanes 2008, Stålsett 2007, Stålsett 2004, Kaul 2004.

8 Fuglseth, Haakedal og Schmidt 2012:137.

9 Leganger-Krogstad 2012, Lerheim 2012, Lerheim 2011, Lerheim 2007.

10 Begrepet *paradigmeskifte* brukes av mange i forbindelse med Lave og Wengers teorier (Lave og Wenger 1991, Wenger 1998). Det innebærer ikke en forståelse av at de som enkeltpersoner har forårsaket et paradigmeskifte. Lave og Wenger er del av en intellektuell bevegelse med opphav i en økende misnøye med kog-

230

nitivistiske og behavioristiske teorier. Disse teoriene blir ansett som lite adekvate for å forklare hvordan mennesker lærer i både formelle og uformelle settinger (Hughes, Jewson og Unwin 2007:2, se for eksempel Vygotsky 1986 og 1978). Lave og Wenger «followed on from a long critical debate, and further challenges the field of educational studies, which had traditionally positioned learning as a psychological process located in the heads of individuals» (Hughes, Jewson og Unwin 2007:3). I tillegg til Lave og Wenger har blant annet James Wertsch (1998), Yrjö Engeström (1987) og James G. Greeno (1998) bidratt til å etablere en teoretisk forståelse av læring som deltakelse i sosial praksis. For en mer fylldig



presentasjon, se Afdal (2013).

11 Leganger-Krogstad 2012. Det er ikke bare norske bidrag som drøfter trosopplæring som i liten grad anvender pedagogisk funderte teorier om læring. En av bøkene som har blitt brukt i norsk kontekst for å etablere begrepet *menigheten som lærende fellesskap* er *The Church as Learning Community. A comprehensive Guide to Christian Education* av Norma Cook Everist (2002). I denne boken brukes begrepet «the congregation as a learning community» uten at det forankres de i sosiokulturelle læringsteoriene som har utviklet begrepet «community of practice» (Lave og Wenger 1991, Wenger 1998). Everist bruker primært anekdoter fra egen praksis og bibelsteder for å begrunne at «[i]n the Christian learning community where all become speakers of the Word as well as hearers, where the three-year-old is teacher and the seventy-six-year-old is learner, the Word comes round once more, as a gift» (Everist 2002:23).

12 Begrunnelsen for at jeg primært bruker Wenger 1998, og ikke Lave og Wenger 1991, er fordi begrepet praksisfellesskap er mer utviklet i den siste boken. I den første boken ble, som Hughes, Jewson og Unwin påpeker, praksisfellesskap beskrevet som «‘a largely intuitive notion’, one that they adopt as a useful working tool but have not systematically developed» (Hughes, Jewson og Unwin 2007:4). Jeg vil gjøre oppmerksom på at det innenfor akademisk forskning er diskusjoner om begrepet er avgrenset nok til å fungere som et analytisk redskap. Innenfor hverdagsspråk, som jeg ser nedfelt i kirkelige og teologiske sammenhenger, konnoterer begrepet *fellesskap* ofte forestillinger om harmoni, samarbeid, enhet og altruistisk omsorg for andre (jf. Jewson 2007:70), se Kirkemøteuttalelsen *Den norske kirkes identitet og oppdrag* (Kirkerådet 2004) og omtale av uttalelsen hos Lerheim (2009). Det er også vanlig at bruken av begrepet fellesskap er informert av nostalgiske forestillinger om en tapt tid, «en gullalder», der sosiale bånd var lokale, direkte, varme og basert på ansikt til ansikt relasjoner (Jewson 2007:70). Det at fellesskap brukes slik, og at det ofte assosieres med reaksjoner konservatisme, har ført til at begrepet «leads a hectic and promiscuous life as sociological concept, popular mythology and social policy principle» (Jewson 2007:70). Jewson er av den oppfatning at den konseptuelle utydeligheten om fellesskap ikke er større enn de som eksisterer i forhold til sosiologiske konsepter som *klasse, kjønn og etnisitet*, men kritiserer Wenger (1998) for at han «is aware of the moral and ideological value statements embedded in some uses of the term ‘community’ (1998:76) but does not reflect on the wisdom of employing a concept that, in his own words, has overwhelming ‘positive’ associations».

231

13 Hughes 2007:38, se også Sfard 1998.

14 Lave og Wenger 1991:37, se også Afdal 2013:175.

15 Fuller 2007:19, jf. Lave og Wenger 1991.

16 Engeström 2007:42.

17 Ellverson 2003:12.

18 Engeström 2007:41.

19 *Gud gir – vi deler* 2010.

20 Se også Johnsen 2010, Johnsen 2012 og Johnsen 2013, se også Lorentzen 2002, Leganger-Krogstad 2008.

21 Se også Johnsen 2008, Johnsen 2010, Johnsen 2013.

22 Datamateriale fra gudstjenesten i Menighet 1 består av observasjonsnotater som jeg renskrev like etter gudstjenesten. Datamaterialet fra gudstjenesten i Menighet 2 består både av observasjonsnotater og av videoopptak. Gjengivelsene fra Menighet 2 består primært av transkribert videomateriale.

23 Gudstjenestebok 1996.

24 Jf. Flyvbjerg 2001.

25 Fangen 2004:51.

26 Flyvbjerg 2001:78.

27 Flyvbjerg 2001:78 og 81.

28 Beskrivelsen av gudstjenesten i Menighet 1 som «et typisk eksempel på en familiegudstjeneste» bygger på kunnskap om gudstjenestelivet i Den norske kirke som jeg har opparbeidet meg både gjennom privatliv og arbeidsliv. Alvesson og Skjöldberg betegner det å bruke kunnskap som en har tilegnet seg gjennom *the ethnography of life* som legitimt, og at det ikke er noen grunn til å ignorere denne typen kunnskap selv om den ikke er resultatet av en formalisert forskningsprosedyre (Alvesson og Skjöldberg 2009:165).

29 Det er publisert noen faglige artikler som viser at vandringer er en sentral del av gudstjenester som inngår i trosopplæringen i Den norske kirke. Steinholt skriver om et fagutviklingsprosjekt der det ble utviklet en ny barnegudstjeneste i Hamardomen der «[i]deen var at barna skulle få møte og utforske kirkerommet uten noen form for restriksjoner». Gudstjenesten de utviklet besto av både «pedagogisk tilrettelagte» vandringer med symbolhandlinger, og fri lek der barna fikk løpe, klatre og leke hvor de ville i kirkerommet (Steinholt 2013). Malmbekk beskriver en menighet som har jobbet systematisk med «å legge til rette for bruk av ulike sanser i form av en vandring til ulike stasjoner», og at nattverd inngår som en av stasjonene i gudstjenestene der barn deltar (Malmbekk 2006). Fuglseth beskriver en gudstjeneste der et barn tar del i en bønnevandring, og at vandringen inneholder en steinrøys med et kors. Ved denne stasjonen får barnet forklart at hun kan legge ned det som tynger henne. «NN tek ein stein og legg den [ved] krossen. 'Det er mamma'» (Fuglseth 2006).

30 Jf. Flyvbjerg 2001:57, Afdal 2008b:328, Carr 2007:275.

31 Alvesson og Skjöldberg 2009:287.

32 Wadel 1991.

33 Alvesson og Skjöldberg 2009:288.

34 Alvesson og Skjöldberg 2009:292.

232

35 Wenger 1998.

36 Wenger 1998:72–85.

37 Wenger 1998:73–74.

38 Wenger 1998:76.

39 Wenger 1998:77. Ifølge Jewson viser Wenger at han anerkjenner at konflikter og spenninger kan være del av et praksisfellesskap, men noe av det Wenger har blitt mest kritisert for, er at han ikke inkorporerer konflikter som en del av de konseptuelle mekanismene i teorien sin. Konflikter og maktkamper blir regnet som «contingent events, not processes inherent in and constituent of configuration of social interdependencies» (Jewson 2007:72).

40 Wenger 1998:77.

41 Wenger 1998:77.

42 Wenger 1998:82.

43 Wenger 1998:82.

44 Lave og Wenger 2003:83.

45 Lave og Wenger 2003:8, Wenger 1998:164–172.

46 Wenger 1998:101.

47 Afdal 2013:182.

48 *Gudstjeneste for Den norske kirke* 2011.

49 Wenger 1998:100.

50 Wenger 1998:165.

51 Wenger 1998:166.

52 Wenger 1998:154–155, 167.

53 Flyvbjerg 2001:80–81.

54 *Gudstjeneste for Den norske kirke* 2011:8.7.

55 Wenger 1998:100.

56 Modéus skriver om barn i gudstjenesten fra et liturgisk perspektiv. Han betegner

at det å gå inn i prosessjon kan være en «ufarlig oppgave» som gjør at voksne blir vant til å se barn agere liturgisk i gudstjenester (Modéus 2005:400).

57 Wenger 1998:154.

58 Wenger 1998:166.

59 Nordstoga er av den oppfatning at gudstjenestemusikken bør være kvalitetsøkende.

Med hensyn til «et nystartet barnekor som strever med å finne tonen», understreker han likevel at sangene deres kan være like meningsfulle som sang av en dyktig sanger. Det som ifølge Nordstoga er avgjørende for både barnekoret og sangeren er at sangene de synger er «godt integrert i liturgien» (se s. 103).

60 Løvland og Repstad (2008) viser i sin studie av julekonserter at det har blitt mer vanlig å klappe i gudshus i Den norske kirke, men at det fortsatt eksisterer en usikkerhet med hensyn til når det er legitimt å klappe. Studien viser at julesanger som ble sunget som allsanger der teksten var trykket i programmet ikke ble applaudert, og at det sjelden ble applaus etter sanger med norsk tekst som samtidig hadde et sterkt og tydelig kristent innhold. Det som derimot utløste ganske kraftig applaus, var innslag av barnekor eller barnesolister.

61 Wenger 1998:155.

62 *Gudstjeneste for Den norske kirke* 2011:9.3.

233

63 Ellverson 2003:222.

64 Ellverson 2003:222.

65 Wenger 1998:100.

66 Afdal 2013:173.

67 *Gudstjeneste for Den norske kirke* 2011:7.18.

68 Afdal 2013:182.

69 Ellverson 2003:101.

70 Holien har observert gudstjenester som inngår i trosopplæringen i tre menigheter. Flere av observasjonene hennes har likhetstrekk med mine observasjoner.

«I to av tre gudstjenester fikk barna medvirke i prekenen. (...) Jentene sto i korttrappa så alle lett kunne se og høre dem. Gudstjenestelederen satt seg ned og var ikke lett synlig, slik ga han rom til jentene som ledet denne delen. Da sangen var slutt, får de applaus og gudstjenestelederen roser dem og sier 'Kjempebra'.» Holien betegner dette som en «misforstått måte å gi barn oppmerksomhet på» (Holien 2011:52–53).

71 Begrepet *perifere gjester* er ikke hentet fra Wenger. Jeg bruker begrepet for å bidra til å utvide Wengers teori om forskjellige deltagerroller i en sosial praksis.

72 Veiteberg poengterer at gudstjenestedeltakelse handler om å bli gitt muligheten for å delta på en forstandig måte. Trosopplæring som gir barn mulighet for å lære liturgiske ledd og salmer som synges under gudstjenester, kan være en måte å gi barn muligheten til å oppleve seg som deltagere i gudstjenesten fra kirkebenken, jf. s. 78.

73 Wenger 1998:66.

74 Selv om den etymologiske betydningen av reifisering er «making into a thing» (Wenger 1998:58), er reifisering ikke synonymt med å gjøre, for eksempel barn, til objekter som blir sett på istedenfor subjekter som en ser sammen med (jf. Østrem 2007:96). I motsetning til objektgjøring er ikke reifisering et begrep som brukes for å beskrive noe som ikke er ønskelig.

75 Wenger 1998:58–59.

76 Uttrykket «fullverdige deltakere» ble etablert innenfor trosopplæringsreformens første fem år. «Barn og unges rolle som fullverdige gudstjenestedeltakere er et uttrykk for en grunnleggende intensjon i reformen, nemlig at de skal behandles som en fullverdig del av kirken» (Hauglin mfl. 2008:87).

77 Wenger 1998:151.

78 Wenger 1998:151.

79 Wenger 1998:166.

80 (Wenger 1998:61)

81 Wenger 1998:53.

82 *Gudstjeneste for Den norske kirke* 2011:9.3.

83 Jf. Afdal 2013:173.

84 Ifølge Høeg og Trysnes tar flere trosopplæringstiltak utgangspunkt i de kirkelige overgangsritualene, og gjør barna kjent med disse. Flere steder gjøres barn kjent med dåpsliturgien gjennom at barna «leker» dåp ved å bruke en dukke som dåpsbarn (Høeg og Trysnes 2012:50).

85 Dahl refererer til at Romano Guardini allerede for mer enn hundre år siden

234

innførte kategorien lek for å forstå liturgiens vesen som feiring. Ifølge Dahl er det å leke og spille en menneskelig aktivitet, men han understreker at det først og fremst er en aktivitet hvor en tar del, det vil si ved at en underkaster seg et sett av allerede etablerte regler som gir mening og retning til aktiviteten, se s. 203. Da barna i Menighet 1 tok del i dåpsleken, fikk de ta del i de allerede etablerte reglene som gir mening og retning til dåpen som liturgisk handling.

86 Wenger 1998:62.

87 Wenger 1998:56.

88 Wenger 1998:59.

89 Vygotskij var opptatt av lek. Ifølge ham fremmer lek, og spesielt rollelek, barns mestring av kulturelle tegn og symboler. Rollelek er en av de første kontekstene hvor barn tar i bruk objekter og handlinger på en symbolaktig måte (Vygotsky 1978:94, 101). «In play a child always behaves beyond his average age, above his daily behavior; in play it is as though he were a head taller than himself» (Vygotsky 1978:102). Lek bidrar til at barn blir mer bevisste på begreper de ureflektert har tilegnet seg gjennom sine hverdagserfaringer. Gjennom leken blir barnas spontane begreper mer systematisert fordi de må ta i bruk hverdagskunnskapen for å oppføre seg i tråd med rollen de spiller i leken (Vygotsky 1978:99).

For å illustrere sitt teoretiske poeng refererer Vygotsky til en casestudie av to søstre som leker at de er søstre. Det som utgjør forskjellen, er at i leken forsøker barna å oppføre seg slik de mener søstre skal oppføre seg. I hverdagslivet, utenfor rolleleken, agerer barnet uten å reflektere over at hun er sin søsters søster. Det at søstrene bestemmer seg for å leke søstre, bidrar til at det spontane begrepet søster blir mer bevisstgjort og systematisert. Barna må abstrahere fra det konkrete søsterforholdet sitt til å formulere handlingsregler for hva det vil si å være søstre (Vygotsky 1978:94–95). Dåpsleken gav barna noe av samme utfordring. Som for søstrene i Vygotskys eksempel måtte barna forestille seg selv som mor, far, faddere eller storebrødre for å kunne handle i overensstemmelse med sin rolle (jf. Vygotsky 1978:95). Dette gjorde trosopplæringsbarna med stor overbevisning. Da barna gikk inn i prosessen, og da de sto oppe ved dåpefonten, oppførte de seg virkelig som om de var «et hode høyere enn seg selv». Ansiktene deres var alvorlige, de gikk langsomt og spesielt «mammaen» og «pappaen» sto tålmodig henvendt til presten under dåpshandlingen (jf. Vygotsky 1978:99).

90 Wenger 1998:158.

91 Tallene er fra en spørreundersøkelse Menighet 1 gjennomførte blant foreldrene til barna som deltok i trosopplæring. Denne undersøkelsen er ikke referert i litteraturlista for å bevare menighetens anonymitet.

92 Wenger 1998:155.

93 Wenger 1998:103.

94 Wenger 1998:149.

95 Løvland og Repstad 2008:67.

96 Jf. Løvland og Repstad 2008:65.

97 Høeg og Trysnes 2012.

98 Ifølge Wenger er det tre måter en praksis kan etablere kontakt med andre praksiser på. Den første betegner han som *grensepraksiser* («boundary practices»)

(Wenger 1998:114–115). Det kan være at to praksisfellesskap har hatt et pågående og gjensidig engasjement over en lang periode, og at de etter en stund smelter sammen og blir et praksisfellesskap. Den andre måten to praksisfellesskap kan etablere kontakt på, er gjennom å være *overlappende* («overlaps»)

(Wenger 1998:115–116). I denne typen kontakt forblir det to distinkte, men tilknyttede praksisfellesskap. Den tredje måten det kan etableres kontakt på, er gjennom å etablere en *periferi* («a periphery») innenfor praksisen (Wenger 1998:117–121).

99 Wenger 1998:117, se figur i Wenger 1998:114.

100 Det at gudstjenesten la til rette for ulike deltakerroller og forskjellige læringsbaner, har likhetstrekk med Øieruds begrep *modelldeltakere*. Gudstjenesten var utformet slik at flere enn de som går jevnlig til gudstjeneste kunne erfare seg som en del av gudstjenestens «vi», se s. 181.

101 *Gudstjeneste for Den norske kirke* 2011:8.7.

102 *Gudstjeneste for Den norske kirke* 2011:8.6.

103 Ibid.

104 Wenger 1998:154.

105 Kirkemøtet i 1993 vedtok å fjerne aldersgrensen for nattverdsdeltakelse. Ifølge Høeg og Trysnes (2012) har trosopplæringsreformens fokus på barn som subjekter ført til en endring av nattverdspraksisen i Den norske kirke. Fra å være et ritual barn var utestengt fra, er det en tendens til at stadig flere menigheter jobber systematisk for å senke terskelen for å delta i nattverden, blant annet gjennom å tilby nattverd under familiegudstjenester og ved å bruke barn som nattverdsutdelere (Høeg og Trysnes 2012:52, se også Hegstad mfl. 2008 og Malmbekk 2006).

106 Wenger 1998:156.

107 Ibid.

108 Wenger 1998:154.

109 Som Øierud påpeker, vil det ofte være slik «at mange tilsynelatende inkluderende valg har et ekskluderende potensial», se s. 191.

110 Veiteberg refererer til at det er mulig å organisere gudstjenesten som en stasjonsgudstjeneste der «[gudstjenestedeltakarane vandrar rundt frå stad til stad og plasserer ulike delar av handling på ulike stader i rommet». Hun understreker behovet for at gudstjenestelederne på forhånd har lagd en koreografi for når menigheten skal stå og sitte, se s. 81. I lys av gudstjenesten i Menighet 2 kan det også være viktig å legge til rette for en koreografi som muliggjør at de som er til stede har valgmuligheter i forhold til om de ønsker å bevege seg fra stasjon til stasjon i kirkerommet.

111 Det å legge til rette for at alle som er til stede ved en gudstjeneste skal delta på samme måte, peker i retning av det Hellemo betegner som et «foreningsfellesskap». Ifølge Hellemo kjennetegnes foreningsfellesskapet av at det omfatter personer som har klart definerte interesser. Det å organisere gudstjenesten som et foreningsfellesskap bidrar til at gudstjenesten fremstår som noe for de spesielt religiøst interesserte, og ikke som en gudstjeneste som prinsipielt er for alle, se s. 28.

112 Wenger 1998:165.

113 Leganger-Krogstad 2012:79.

114 Flere foreldre opplever ifølge Høeg og Trysnes (2012:54) at terskelen for å gå til nattverd «fremdeles føles for høy fra deres barndom». Noen foreldre følger barna opp til nattverd uten selv å motta, eller de blir sittende i benken. Høeg og Trysnes påpeker at nattverd i trosopplæringen både splitter og forener. «Nattverden splitter familier ved at noen barn deltar i nattverd, mens foreldrene ikke gjør det og tilsvarende for menigheten ved at noen deltar

mens andre blir sittende i benkeradene. Nattverden er et tydelig uttrykk for at barna og deres familier som tar del i trosopplæringen er forskjellige, og at kirkens foreldre forholder seg ulikt til praktisering av barnenattverd» (Høeg og Trysnes 2012:55).

115 Wenger 1998:166.

116 Wenger 1998:56, 77.

117 Wenger 1998:165.

118 Wenger 1998:166.

119 Wenger 1998:170.

120 Wyller 2006.

121 Hegstad 2012.

## Litteratur

- Afdal, G. (2008a) «Menigheten som lærende fellesskap? Sosiokulturell læringsteori muligheter og begrensninger som perspektiv på kirkelig læring». *Prismet* 59 (4), s. 227–245
- Afdal, G. (2008b) «Neo-aristotealism and the practice of theorizing religious education». I H. Streib, A. Dinter og K. Söderblom (red.) *Lived religion. Conceptual, empirical and practical-theological approaches. Essays in honor of Hans-Günter Heimbrock*. Leiden: Brill, s. 323–333
- Afdal, G. (2013) *Religion som bevegelse. Læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget
- Afdal, G, se Holmkvist, M.
- Alvesson, M. og Skoldberg, K. (2009) *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research* (2. utgave). Los Angeles: Sage Publications
- Carr, W. (2007) «Educational research as a practical science». *International Journal of Research and Method in Education* 30 (3), s. 271–286
- Daniels, H. (2008) *Vygotsky and Research*. London: Routledge
- Den norske kirkes identitet og oppdrag. Kirkemøteuttalelse* (2004). Oslo: Kirkerådet  
<http://www.kirken.no/?event=doLink&famID=3197>
- Ellverson, K. (2003) *Handbok i liturgik*. Malmö: Verbum
- Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit
- Engeström, Y. (2007) «From communities of practice to mycorrhizae». I J. Hughes, N. Jewson og L. Unwin (red.) *Communities of Practice. Critical perspectives*. London: Routledge, s. 41–54
- Everist, N.C. (2002) *The Church as a learning Community. A comprehensive Guide to Christian Education*. Nashville: Abingdon Press
- Fangen, K. (2004) *Deltaende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Flyvbjerg, B. (2001) *Making Social Science Matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press
- Fuglseth, K. (2006) «Trusopplæring i praksis. Kva kan lærarens praksisforteljingar seie oss om fenomenet læring i trusopplæringsreforma?» I T.S. Lannem og H. Stifoss-Hansen (red.) *Metode, mål og mening i Den norske kirkes trusopplæringsreform* (Kifo-perspektiv 17). Trondheim: Tapir forlag, s. 79–104
- Fuglseth, K., Haakedal, E. og Schmidt, U. (2012) *Lokale trusopplæringsplanar. Innhold og prosess*. (Kifo-rapport 3). Oslo: Stiftelsen kirkeforskning
- Fuller, A. (2007) «Critiquing theories of learning and communities of practice». I J. Hughes, N. Jewson og L. Unwin (red.) *Communities of Practice. Critical perspectives*. London: Routledge, s. 17–29
- Greeno, J.G. (1998) «The situativity of Knowing, Learning, and Research». *American Psychologist* 53 (1), s. 5–26
- Gud gir – vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke* (2010). Oslo: Kirkerådet
- Gudstjeneste for Den norske kirke* (2011). Stavanger: Eide Forlag
- Gudstjenestebok for Den norske kirke* (1996). Oslo: Verbum

- Hauglin, O., Lorentzen, H. og Mogstad, S.D. (red.) (2008) *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet. Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hegstad, H., Schanke, A.S. og Agedal, O. (2008) *Når tro skal læres. Sju fortellinger om lokal trosopplæring*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Hegstad, H. (2012) «Gudstjenesten som tegn». *Teologisk tidsskrift* 1(4), s. 344–357
- Holien, A. (2011) *Gudstjenesten – «et sted å være, et sted å lære». En studie av hvordan noen gudstjenesteledere lar barn delta*. Masteravhandling i kirkelig undervisning. Oslo: Det teologiske menighetsfakultet
- Holmqvist, M. og Afdal, G. (2013) «Learning to become a Youth Minister». *Prismet* 64 (2), s. 95–106
- Holtedah, Ø. (2009) «Avgrenset og kontinuerlig ungdomsarbeid som trosopplæring? En drøfting av begrepene praksis og fellesskap som utfordring for kristent ungdomsarbeid». *Prismet* 60(3), s. 155–169
- Hughes, J. (2007) «Lost in translation: communities of practice – the journey from academic model to practitioner tool». I J. Hughes, N. Jewson og L. Unwin (red.) *Communities of Practice. Critical perspectives*. London: Routledge, s. 30–40
- Hughes, J., Jewson, N. og Unwin, L. (2007) «Introduction. Communities of practice: a contested concept in flux». I J. Hughes, N. Jewson og L. Unwin (red.) *Communities of Practice. Critical perspectives*. London: Routledge, s. 1–16
- Høeg, I. og Trysnes, I. (2012) *Menighetens samvirke med hjemmet. Evalueringsforskning på trosopplæringsreformen. Rapport 1* (Kifø notat nr.1). Oslo: Stiftelsen kirkeforskning
- Haakedal, E., se Fuglseth, K.
- Haanes, V. (2008) «Gudstjenestereform og trosopplæring i en luthersk kirke. Om liturgisk arbeid på Luthers tid og tradering av kristen tro i dag». *Prismet* 59 (1), s. 19–29
- Jewson, N. (2007) «Cultivating network analysis: rethinking the concept of ‘community’ within ‘communities of practice’». I J. Hughes, N. Jewson og L. Unwin (red.) *Communities of Practice. Critical perspectives*. London: Routledge, s. 68–82
- Johnsen, E.T. (2007) «Barneteologisk religionspedagogikk». I E.T. Johnsen (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter* (Det praktisk-teologiske seminars skriftserie 14). Oslo: Det praktisk-teologiske seminar, s.17–30
- Johnsen, E.T. (2008) «Barneteologi møter trosopplæring til gjensidig kritisk dialog». I S. Sagberg (red.) *Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn*. Oslo: IKO-forlaget, s. 10–33
- Johnsen, E.T. (2010) «Jesu lidelse, død og oppstandelse. En barneteologisk analyse av trosopplæring om påsken». *Prismet* 61 (1), s. 19–39
- Johnsen, E.T. (2012) «Hvordan medierer undervisningspreget trosopplæring kristen tro og tradisjon? En Vygotskij-inspirert analyse av læringssituasjoner i Den norske kirkes trosopplæring». *Teologisk tidsskrift* 1 (2), s. 138–166
- Johnsen, E.T. (2013) «Læring inn i den kristne religionen. Mediering og subjektivering». *Prismet* 64 (3), s. 95–123
- Kaul, D. (2004) «‘Men jeg tror da på Gud!’ Barns gudsrelasjon i et barneteologisk perspektiv». *Prismet* 55 (1), s. 14–25
- Lave, J. og Wenger, E. (2003) *Situert læring og andre tekster* (oversatt av B. Nake etter Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation). København: Hans Reitzels Forlag
- Leganger-Krogstad, H. (2008) «Pedagogisk innhold og utvikling». I O. Hauglin, H. Lorentzen og S.D. Mogstad (red.) *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet. Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 123–142
- Leganger-Krogstad, H. (2012) «Trosopplæringen som drivhjul i menighetsutvikling? Fellesskapslæring i kirken». I E. Birkedal, H. Hegstad og T.S. Lannem (red.) *Menighetsutvikling i folkekirken. Erfaringer og muligheter*. Oslo: IKO-forlaget, s. 67–86
- Lerheim, B. (2009) *Vedkjennning og gjenkjenning. Refleksjoner i snittpunkta mellom kyrkjetenking og kyrkjepraksis* (Acta theologica 28). Oslo: Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo



- Lerheim, B. (2011) «Whose context? Which contextuality? Om kyrkje, kontekstualitet og kompleksitet». I J.O. Ulstein og P.M. Aandanes (red.) *Vegar i vegløysa? Ungdom, identitet og livssynsdannning i det postmoderne* (Kyrkjefag, profil 14). Trondheim: Tapir akademisk forlag, s. 41–56
- Lerheim, B. (2012) «Ungdom, tradisjonar og relasjonar. Ei drøfting av interaksjonsflatar mellom unge menneske og Den norske kyrkja». I E. Birkedal, H. Hegstad og T.S. Lannem (red.) *Menighetsutvikling i folkekirken. Erfaringer og muligheter*. Oslo: IKO-forlaget, s. 87–98
- Lorentzen H., se Hauglin, O.
- Lorentzen, K. (2002) *I bredde, dybde og lengde. En studie av dåpsskole for 6-åringer i fem lokalmenigheter* (Kifo-rapport 19). Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Malmbekk, S. (2006) «Det er et barn her som har fem byggbrød og to fisker». I T.S. Lannem og H. Stifoss-Hansen (red.) *Metode, mål og mening i Den norske kirkes trosopplæringsreform* (Kifo-perspektiv 17). Trondheim: Tapir forlag
- Modéus, M. (2005) *Mänsklig gudstjänst. Og gudstjänsten som relation och rit*. Stockholm: Verbum
- Mogstad, S.D. (2013a) «LETRA. Et forskningsprosjekt om læring i kirken». *Prismet* 64(2), s. 75–78
- Mogstad, S.D. (2013b) «Fra matavfall til NÅDE. Medierende handlinger i søndagsskolen». *Prismet* 64(2), s. 79–94
- Mogstad S.D., se Hauglin, O.
- Repstad, P., se Løvland, A.
- Reite, I. (2011) «Hvem, hva og hvordan. Læring i presteutdanningen». *Halvårsskrift for praktisk teologi* 28(2), s. 47–58
- Sfard, A. (1998) «On two metaphors for learning and the danger of choosing just one». *Educational Researcher* 27 (2), s. 4–13
- Sköldberg, K., se Alvesson, M.
- Steinholt, R. «Kunsten å være kirke – også for små mennesker!». I A. Ramsfjell og S. Sagberg (red.) *Barnekultur og gudstjenestekultur*. Oslo: IKO-forlaget, s. 40–55
- Stmeld. nr. 7 (2002–2003) *Trusopplæring i ei ny tid. Om reform av dåpsopplæringa i Den norske kyrkja*. Oslo: Det kongelege kyrkje- og kulturdepartementet
- Strandenæs, T. (2008) «Barn og gudstjeneste. Gudstjenesten som sted for trosutfoldelse eller trosopplæring?» *Prismet* 59 (1), s. 3–18
- Stålsett, S.J. (2004) «Å lære seg å bli barn? Om barneteologi, dåp og trosopplæring». *Prismet* 55 (1), s. 4–12
- Stålsett, S.J. (2007) «‘Barna roper i helligdommen’: for en urovekkende barneteologi». I E.T. Johnsen (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter* (Det praktisk-teologiske seminars skriftserie 14). Oslo: Det praktisk-teologiske seminar, s. 31–42
- Trysnes, I., se Høeg, I.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Redigert av M. Cole mfl. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Vygotsky, L.S. (1986) *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Wadel, C. (1991) *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press
- Wenger, E., se Lave, J.
- Wertsch, J. (1998) *Mind as Action*. New York/Oxford: Oxford University Press
- Wyller, T. (2006) «Fellesskapet som ikke er så tett. Noen perspektiver på trosopplæringens ekklesiologi». *Prismet* 57(2–3), s. 173–180
- Østrem, S. (2007) «Barns perspektiv og kirken som læringsarena». I E.T. Johnsen (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter* (Det praktisk-teologiske seminars skriftserie 14). Oslo: Det praktisk-teologiske seminar, s. 93–102
- Aagedal, O., se Hegstad, H.